



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A voz narrativa das crianças: uma experiência na EPE

Bruna da Cunha Barbosa



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Bruna da Cunha Barbosa

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A voz narrativa das crianças: uma experiência na EPE

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

maio de 2019

*“Aqueles que passam por nós, não
vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um
pouco de nós”*
Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Agradecer aos meus e aos que me acompanharam nesta caminhada, que não foi assim tão fácil, mas resultou em ser mais uma fase que acaba. Destaco a gratidão que sinto para com todos os que ao meu lado, de uma forma ou de outra, caminharam comigo. As palavras que aqui escrevo não conseguirão mostrar o quão agradecida estou para com as pessoas que me acompanharam desde o início.

Desde já, agradecer a quem me acompanhou, de forma sistemática, não só no trabalho em si como também nos momentos mais cinzentos; esses mostraram sempre disponibilidade e compreensão e fizeram-se acompanhar por palavras amigas e carinhosas. Por isso, começo por expressar o meu grande obrigada à Professora Ana Aguiar, que embarcou nesta viagem tão importante para mim. Estarei eternamente grata pelo apoio e atenção para comigo. A força e as palavras de preocupação e de encorajamento foram realmente muito importantes para mim. A gratidão que tenho para com a professora é imensa.

Agradecer, também, às minhas colegas e amigas pelos momentos tão bem passados na biblioteca acompanhadas de muitos livros e de muitas gargalhadas, de muitas palavras de encorajamento, que tão bem sabe ouvir nesta fase de altos e baixos.

Um muito obrigado à Rita por todo o apoio e disponibilidade e, acima de tudo pela amizade, pela presença constante nos momentos menos bons ao longo da Licenciatura até agora ao fecho da nossa caminhada, o Mestrado. Obrigada pelos conselhos, pelo ombro amigo. É muito determinada e pode conquistar tudo aquilo que quiser, porque o seu empenho e dedicação pelo trabalho e para com quem a acompanha é excelente, por isso, merece que a vida lhe sorria sempre e merece ser muito feliz.

À Marta, pela disponibilidade, pelas boleias, pelos desabafos e as conversas maravilhosas durante as viagens, pela onda de força que lhe é característica, pois tem um coração do tamanho do Mundo. A minha gratidão é imensa por todo o apoio e companheirismo, nesta fase tão importante para nós. Desejo que a vida lhe sorria sempre. Sem dúvida que Viana trouxe para a minha vida pessoas maravilhosas e é com todo o gosto que digo que tu és uma delas. Muito obrigada.

À Carina pela boa disposição, por me fazeres rir, pela força nos momentos menos fáceis, de maneira a conseguir ver o lado bom das coisas até das vezes que duvidei de

mim. A ti, também, te desejo o melhor da vida, que sejas muito feliz. Mais uma vez, Viana trouxe uma pessoa maravilhosa e foi um gosto caminhar ao teu lado durante estes meses. Que continues sempre, assim, bem disposta e que leves a muitas crianças a tua felicidade e essa boa disposição.

Agradecer, também, às amigas que, de uma forma ou de outra, me acompanharam durante esta viagem, contribuindo sempre com boa disposição e disponibilidade em ajudar e o companheirismo.

Agradecer à Catarina pelas palavras de positivismo e pelo sorriso que lhe é tão característico, sempre tão bem disposta. À Soraia que, apesar da distância, esteve sempre do meu lado a transmitir positivismo. A ti, desejo-te o melhor, principalmente felicidade tanto pessoal como profissional. À Vânia, pela amizade, pelo ombro amigo nos momentos difíceis, por tudo. Obrigada.

À Paula, pela amizade já de longa data e pelo apoio tão importante para mim nesta fase da minha vida, pelas palavras de força e positivismo. Obrigada por tudo! Tão bom poder vivenciar isto contigo ao meu lado.

E, por último, um grande agradecimento à minha família, principalmente à minha mãe e ao meu irmão pelo apoio e por nunca me terem deixado desanimar nos momentos menos bons e por transmitirem ânimo durante a realização deste trabalho.

Em suma, quero dedicar este trabalho a todas as crianças que fizeram parte deste trajeto desde a Licenciatura até ao Mestrado, com quem partilhai muitos sorrisos e abraços. Saio desta viagem de coração cheio e com momentos inesquecíveis e muito especiais. E, por último, dedicar à minha afilhada pela alegria que despertou em mim e, ainda, vamos viajar juntas pelo mundo das histórias e do imaginário. E, ao meu pai, por ter acreditado sempre em mim. Onde quer que estejas, obrigada por tudo.

RESUMO

Este relatório sintetiza o percurso pedagógico realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar, refletindo todo o trabalho realizado, nas suas vertentes teórica e prática.

Paralelamente, apresenta-se o projeto realizado no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, “A voz narrativa das crianças: uma experiência na Educação Pré-Escolar”, que foi realizado com um grupo de 18 crianças do pré-escolar, numa freguesia do concelho de Viana do Castelo. Com uma plena consciência da importância do desenvolvimento da linguagem oral na Educação Pré-Escolar, o projeto teve como propósito mostrar a importância de a criança desenvolver a sua capacidade narrativa, motivada pela observação de imagens. Neste sentido, formulou-se uma questão de investigação: de que forma é possível desenvolver a voz narrativa da criança com recurso a elementos ilustrativos?

Esta investigação assenta no método qualitativo de cariz descritivo, pois, durante a análise dos dados, foi fundamental interpretar as narrativas desenvolvidas pelas crianças, o que implicou a criação de categorias de análise. Os métodos de recolha de dados focaram-se na observação participante, meios audiovisuais, documentos produzidos pelas crianças e os testes, inicial e final.

Os resultados indicam que a intervenção desenvolvida em contexto teve um impacto positivo, pois as crianças desenvolveram a sua capacidade narrativa, destacando-se as dimensões temporal e espacial, a identificação de personagens, a sequencialização de eventos e o desfecho. Não obstante, a narrativa produzida pelas crianças continua a revelar algumas fragilidades, sobretudo na sequencialização dos eventos, que ocorre com dificuldade e só com orientação da EE, e na caracterização física e psicológica das personagens, que também se encontra ausente.

Palavras-Chave: Voz narrativa; Contar histórias; Elementos ilustrativos; Linguagem oral.

ABSTRACT

This report summarizes pedagogical course carried out within the scope of the Supervised Teaching Practise II of the Master's in Pre-School Education, reflecting all the work carried out, in its theoretical and practical strands.

At the same time, we present the project carried out in the field of Oral Language and Approach to Writing, "The narrative voice of children: an experience in pre-school education", which was carried out within a group of 18 pre-school children in a parish of the county of Viana do Castelo.

With full consciousness about the importance of oral language development in pre-school education, the project's scope is to show the importance of the child's narrative development capability, motivated through the observation of images. Thus, a question was raised during the query: how is it possible to develop the narrative voice of the child using illustrative elements?

This investigation rests upon the descriptive qualitative method because, during the base analysis, it was fundamental to interpret the narratives developed by children, which entail the creation of categories of analysis. Methods of data collection focused on participant observation, audio-visual media, documents developed by children and both initial and final tests.

The results show that an intervention within context has a positive impact, because children have developed their narrative capacity. When carrying out the final test, the children clearly showed a willingness to participate, highlighting two dimensions, the sequencing of events and the outcome, without any questions guiding towards these two dimensions.

Nonetheless the children's narrative continue to reveal some weaknesses, especially in sequencing events, which occur with difficulties and only with the guidance of the educator, and in the physical and psychological characterization of people, which are also absent.

Keywords: Narrative voice; Tell stories; Illustrative elements; Oral language.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE QUADROS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	14
1. APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	15
1.1. Caracterização do meio local, económico, cultural e social	15
1.2. Caracterização do agrupamento	16
1.3. Caracterização do Jardim de Infância	17
1.4. Caracterização da sala de atividades	18
1.5. Caracterização do grupo	23
CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	32
1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	33
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO, PERTINÊNCIA E OBJETIVOS DO ESTUDO	33
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
2.1. A importância das histórias.....	35
2.2. A Narrativa: as suas características.....	38
2.2.1. A Literatura Infantil: alguns apontamentos.....	40
2.3. O desenvolvimento da linguagem: a capacidade narrativa das crianças	42
2.3.1. A narração pela criança	44
2.4. A importância das imagens na narrativa produzida pelas crianças.....	47

2.5. Estudos empíricos	50
3. METODOLOGIA.....	52
3.1. Opções Metodológicas	52
3.2. Caracterização dos participantes do estudo	54
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	55
3.3.1. Observação Participante	56
3.3.2. Meios audiovisuais (vídeo e fotografia)	56
3.3.3. Documentos das crianças ou Artefactos	57
3.3.4. Testes (diagnóstico e avaliação final)	57
3.4. Definição do plano de ação do estudo	57
3.5. Intervenção Educativa	58
3.5.1. Atividade 1 - Painel de histórias	59
3.5.2. Atividade 2 - Avental das Histórias.....	60
3.5.3. Atividade 3 - Cenário 1	62
3.5.4. Atividade 4- Cenário 2	63
3.5.5. Atividade 5- Cómoda das Histórias.....	64
3.6. Procedimentos de análise de dados	67
3.7. Análise e interpretação dos dados	69
3.8. Descrição e interpretação dos dados	69
3.8.1. “Uma investigação para pequenos investigadores”	69
3.8.2. “Era uma vez...”	71
3.8.3. “Um cenário uma história: Lenda de Viana do Castelo”	74
3.8.4. “Um cenário uma história: Uma história de Natal”	76
3.8.5. “Gavetinhas mágicas”	78
3.9. Análise e interpretação dos testes	81
3.9.1. Teste Inicial /Diagnóstico:	81

3.9.1. Teste de Avaliação Final:	83
4. CONCLUSÃO.....	85
4.1. Conclusões do estudo	85
4.2. Limitações do estudo e recomendações para futuros estudos	89
CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	90
REFLEXÃO GLOBAL DA PES	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXOS.....	100

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Teste Inicial/ Diagnóstico (Sequência)	100
Anexo 2: Teste Final/ Avaliação.....	101
Anexo 3: História do Sapo Sapipi.....	102
Anexo 4: Livro Final (contém as histórias todas criadas pelas crianças).....	103
Anexo 5: Planificação-Atividade 1	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da Sala 2.....	19
Figura 2. Área dos jogos de mesa	20
Figura 3. Área das Construções	20
Figura 4. Área do quarto.....	20
Figura 5. Área da cozinha	21
Figura 6. Área da Leitura	21
Figura 7. Área da modelagem, pintura e colagem	22
Figura 8. Colares das diferentes Áreas	22
Figura 9. Painel das histórias	59
Figura 10. Mascote Sapo Sapipi.....	59
Figura 11. Avental.....	61
Figura 12. Cenário 1.....	62
Figura 13. Cenário 2.....	63
Figura 14. Cômica das histórias	65

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.....	16
Quadro 2	54
Quadro 3	58
Quadro 4.....	68
Quadro 5	81

Quadro 6 83

LISTA DE ABREVIATURAS

EE- Educadora Estagiária

EPE- Educação Pré-Escolar

JI- Jardim de Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O relatório que se segue tem como propósito apresentar o percurso pedagógico levado a cabo no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que se desenvolveu numa sala de Jardim de Infância (JI) de um Agrupamento de Escolas de uma freguesia rural da cidade de Viana do Castelo.

O relatório está dividido em três capítulos, iniciando com a caracterização do contexto educativo; segue-se o enquadramento teórico, finalizando com a reflexão final sobre a PES. O primeiro capítulo inclui a caracterização do contexto educativo, abordando as características do meio físico, económico, cultural e social, a caracterização do Jardim de Infância, da sala de atividades e, finalmente, do grupo. O segundo capítulo agrupa-se em cinco tópicos, nomeadamente o enquadramento teórico, a fundamentação teórica, a metodologia adotada para a realização da investigação do estudo, a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos, conforme as atividades implementadas, finalizando com uma última secção dedicada às conclusões obtidas neste estudo, com as suas limitações e recomendações para futuros estudos. Assim, o primeiro tópico é dedicado ao enquadramento teórico, que contextualiza o estudo, apresenta a questão de investigação e os objetivos. A segunda secção, a fundamentação teórica, subdividida em: a importância das histórias; a narrativa: as suas características; a Literatura Infantil: alguns apontamentos; o desenvolvimento da linguagem: a capacidade narrativa das crianças; a narração pela criança; a importância das imagens na narrativa produzida pelas crianças. Na terceira secção, encontramos um tópico dirigido aos estudos empíricos, as opções metodológicas, isto é, a fundamentação da metodologia adotada para o estudo, os participantes no estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, um tópico dedicado à observação participante, plano de ação e as atividades a desenvolver. A quarta secção centra-se na análise e interpretação dos dados recolhidos, revelando detalhadamente os resultados obtidos em todas as atividades realizadas durante este estudo. A quinta secção expõe as conclusões resultantes de todo o estudo, as suas limitações e, ainda, as recomendações para futuros estudos. O terceiro capítulo inclui uma reflexão acerca da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES),

analisando a sua importância no percurso acadêmico do aluno e na futura prática profissional enquanto educador de infância.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo, é apresentado, de uma forma sucinta, a caracterização do contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), como a caracterização do meio local do Jardim de Infância (JI), fazendo referência aos recursos materiais e humanos existentes no contexto, em geral, e na sala e, ainda, uma caracterização do grupo.

1.1. Caracterização do meio local, económico, cultural e social

O contexto educativo onde se realizou a PES II teve lugar numa freguesia que pertence ao concelho de Viana do Castelo. Trata-se de um espaço que tem vindo a perder progressivamente as características rurais, concentrando algumas indústrias e estruturas desportivas.

Nesta freguesia, 4 669 habitantes (47,7%) são do género masculino e 5 113 (52,3%) do género feminino. Relativamente aos grupos etários, verifica-se que, do total da população residente, 1 685 habitantes (17,2%) encontram-se na faixa etária dos 0-14 anos, 1 000 (10,2%) na faixa etária dos 15- 24 anos, 5 727 (58,5%) na faixa etária dos 25-64 anos e 1 370 (14,1%) na faixa etária dos 65+.Constata-se que a freguesia possui um maior número de habitantes jovens do que idosos. Além disso, comparativamente a 2001, verifica-se um acréscimo de 8,36% da população residente na faixa etária dos 0-14 anos (INE, 2011).

Ainda em termos demográficos, esta freguesia é composta por 3 587 famílias inseridas em 3 113 núcleos familiares, contando com 4 737 alojamentos familiares, constatando-se um maior número de alojamentos familiares do que núcleos familiares. Das 3 587 famílias residentes, 557 (15,5%) são constituídas por uma única pessoa, 1 110 (30,9%) são constituídas por duas pessoas, 1031 (28,7%) por três pessoas e 889 (24,9%) por quatro ou mais pessoas, revelando-se em maior número os núcleos familiares com duas a três pessoas.

Relativamente ao nível de escolaridade, das 9 782 habitantes, 187 não possuem qualquer nível de escolaridade, 345 frequentaram o ensino pré-escolar, sendo 162 do género masculino e 183 do género feminino, 4 751 habitantes possuem níveis de escolaridade entre o 1º ciclo do ensino básico ao 3º ciclo do ensino básico, 1 906

habitantes frequentaram o ensino secundário e 2 240 habitantes frequentaram o ensino pós-secundário. A taxa de analfabetismo desta freguesia encontra-se nos 2,16% (INE, 2011).

Em termos económicos, predomina a economia do tipo secundário e terciário com um reduzido número de atividades no setor primário, possuindo uma taxa de atividade de 51,32%, superior à taxa de atividade média do concelho. A nível da taxa de desemprego, esta encontra-se nos 11%, apresentando-se inferior aos 12,5% do concelho de Viana do Castelo. De acordo com o nível socioeconómico, na freguesia, predominam os seguintes grupos: empregados administrativos do comércio e serviço; operários qualificados e semiquaificados; quadros intelectuais científicos; quadros técnicos e intermédios e trabalhadores administrativos do comércio e serviços não qualificados. A nível cultural, existem diversas coletividades, apresentando-se como uma das freguesias com boa oferta a nível cultural. Ao longo dos tempos, e como referido, tem vindo a perder progressivamente as suas características rurais, sendo hoje considerada dormitório da cidade de Viana do Castelo.

1.2. Caracterização do agrupamento

O JI faz parte do agrupamento de escolas de uma freguesia da cidade de Viana do Castelo. Este agrupamento abarca desde o ensino pré-escolar até ao terceiro ciclo. Existe um serviço de psicologia que é coordenado por uma técnica formada na área, que tem como papel crucial apoiar todos as instituições de ensino do agrupamento. No ano letivo 2018/ 2019, o estabelecimento era composto por seis grupos de crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O horário de funcionamento do JI é das 8 horas até às 16 horas e 30 minutos, contudo, as atividades letivas decorrem entre as 9 horas às 12 horas e das 13 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos. O JI, ainda, disponibiliza o serviço de almoço das 12 horas às 13 horas e 30 minutos.

Quadro 1. *Horário de funcionamento do JI*

Horário de Funcionamento das Atividades Letivas		
De manhã	Almoço (Pausa)	De tarde
09h- 12h	12h-13h30	13h30-15h30

1.3. Caracterização do Jardim de Infância

O JI em que decorreu a PES II é uma instituição pública, que, no ano letivo 2018/2019, acolhia seis grupos de crianças, dos três aos seis anos de idade, num total de 130 crianças. Estas crianças eram acompanhadas por seis educadoras de infância, seis assistentes operacionais e quatro estagiárias da Escola Superior de Educação (ESE) de Viana do Castelo. As estagiárias encontravam-se divididas em grupos de dois elementos, distribuídas por duas salas. Em termos físicos, o jardim de infância traduz-se num edifício único, composto por um único piso, desde o seu interior até aos amplos espaços ao ar livre.

O JI é relativamente recente e possui equipamentos modernos, de forma a responder às necessidades das crianças. Tem bastante luminosidade, devido às janelas que se encontram viradas para sul, levando até às salas bastante luz. No interior, o chão tem um material antiderrapante, de modo a evitar quedas. O edifício tem aquecimento central em espaços onde as crianças têm acesso como ginásio, cantina, recreios e casas de banho. Existem, ainda, as salas de atividades reservadas, também, ao grupo de crianças, isto é, o JI contém seis salas, para os seis grupos de crianças que frequentam a instituição. Existe, também, uma cantina escolar, uma receção, cinco casas de banho, que se encontram ao longo do JI, sendo que apenas duas delas se encontram mais próximas das salas. A cantina tem diferentes mesas, de acordo com a idade das crianças, e a cozinha encontra-se com materiais modernos e de fácil mobilidade.

Na entrada do estabelecimento, encontramos uma área reservada para o acolhimento das crianças, espaço este que permite um acesso direto à cantina e a um corredor que permite chegar até ao local onde se encontram as salas de atividades. Os corredores, como todos os outros existentes no estabelecimento, são bastante amplos. No corredor antes das salas, encontramos os cabides que fazem parte de cada sala do JI e, em cima dos mesmos, encontramos quadros de cortiça, que corresponde a um espaço reservado somente para afixar trabalhos realizados pelas crianças das salas; estes também se encontram separados e definidos para cada sala do JI usufruir deles.

Já o corredor que dá acesso às salas é composto por armários altos e compridos, contudo, ao longo do corredor em direção norte, temos o chamado polivalente ou ginásio, que tem como funcionalidade a prática de motricidade, em que cada sala tem

o dia e um horário estabelecido para a sua frequência e, ainda, o mesmo acolhe as crianças que vão chegando ao longo da manhã. O mesmo serve também de recreio, quando, por razões climatéricas, não é possível que as crianças estejam no recreio ao ar livre a brincar e, por fim, este mesmo espaço é utilizado para a realização de festas do JI ou outros eventos. Encontra-se equipado com espelhos, armários com jogos, bancos e uma área bastante espaçosa para as crianças se movimentarem livremente sem qualquer restrição. A nível da motricidade, podemos encontrar vários materiais neste espaço, nomeadamente, arcos, mecos, cordas (grandes e pequenas), colchões, bolas grandes para saltar, tabela de basquetebol, jogo de “bowling”, barras de equilíbrio, diversos tipos de bolas, entre outros.

O espaço exterior está dividido em dois espaços, um deles possui terra e é onde encontramos os triciclos e vários jogos pintados no chão, à disposição das crianças para a sua exploração, mais uma caixa de areia. O outro espaço está pavimentado por tartan, em que as crianças têm à sua disposição quatro baloiços, dois escorregas e duas casinhas de madeira, mais um ou outro brinquedo. Segundo Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), este tipo de espaço promove o desenvolvimento motor de cada criança, afirmando que deve haver situações que propiciem o exercício da motricidade global e fina, ajudando as crianças a terem uma maior noção do seu corpo e como dominá-lo. As crianças usufruem destes mesmos espaços após o lanche da manhã e o almoço.

1.4. Caracterização da sala de atividades

O ambiente educativo, segundo as OCEPE (2016), deve ser um espaço que disponibilize materiais diversos e que integre a criança num grupo onde possa socializar/ dialogar com outras crianças. Por isso, a organização do grupo, do espaço e do tempo faz parte da organização do ambiente educativo, isto é, da sala de atividades. A forma como o grupo interage, os materiais que constituem este espaço e a forma como estes se encontram são determinantes para que as crianças possam escolher, fazer e aprender. De acordo com estas variantes, o educador tem a oportunidade de refletir sobre as oportunidades que o espaço proporciona, tendo sempre em mente uma organização do ambiente educativo, que seja acompanhada de uma intencionalidade,

contribuindo para a educação das crianças, adaptando este espaço às necessidades da criança ao longo do tempo.

A sala de atividades onde se realizou a PES II é bastante ampla, ajudando as crianças e adultos na hora de se movimentarem livremente sem qualquer tipo de constrangimento ou falta de espaço. A mesma encontra-se equipada com materiais modernos e adequados ao grupo de crianças. Na sala, podemos encontrar, ainda, uma parede revestida de armários em madeira, permitindo a existência de espaço para a arrumação de materiais e, no lado oposto, encontramos uma parede em vidro, permitindo que a sala aproveite de uma boa condição de luminosidade, arejamento e regulamentação da temperatura. Para além disso, a sala contém aquecimento central, útil para os dias mais rigorosos de inverno.

A organização e divisão do espaço da sala é de acordo com áreas adequadas às características do grupo de crianças, acompanhando com elas algumas alterações ao longo dos anos sempre de acordo com o grupo de crianças da sala. As áreas de atividades são consideradas fundamentais no contexto pré-escolar, pois possibilitam a realização de atividades que propiciam as aprendizagens das crianças, partindo da exploração daquilo que as rodeia. A sala encontra-se dividida em seis áreas de atividades distintas: a área da cozinha, a área do quarto, a área da leitura, a área dos jogos de mesa, a área das construções e a área da modelagem, colagem e pintura (Fig. 1).



Figura 1. Planta da Sala 2

A área dos jogos pode ser frequentada por três crianças em conjunto, permitindo que a criança experimente construções a três dimensões, aprendizagens relacionadas com a matemática, trabalhando, de uma forma explícita, as comparações e seriação, sequências, alternâncias, tamanhos, pesos, formas e cores (Fig.2).

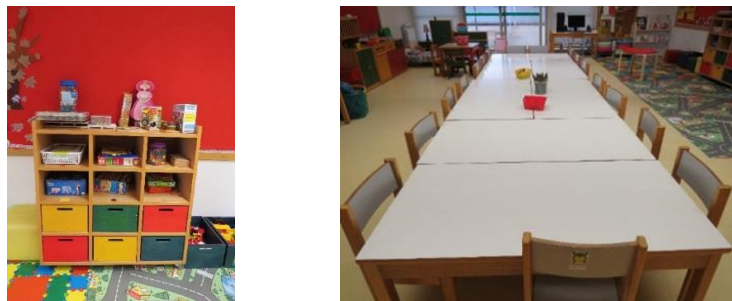


Figura 2. Área dos jogos de mesa

A área das construções pode ser frequentada por três crianças em simultâneo, podendo usufruir de materiais didáticos como os legos, carrinhos, animais de plástico, entre outros (Fig. 3).



Figura 3. Área das Construções

A área do quarto pode ser ocupada por duas crianças em simultâneo, tendo como materiais/ recursos uma cama, uma cómoda e um guarda fatos e, recentemente, foi introduzido nessa mesma área um estendal e, ainda, as bonecas. Conta, ainda, com roupas, cabides, escovas, acessórios do cabelo (Fig.4).



Figura 4. Área do quarto

A área da cozinha pode ser visitada por três crianças, sendo esta área tanto utilizada por meninas como meninos e é composta por um fogão, um forno, uma banca, uma mesa, cadeiras, armários, pratos, panelas, fruta de plástico, entre outros materiais que possam ser encontrados numa cozinha real (Fig.5).



Figura 5. Área da cozinha

A área da leitura pode ser frequentada por duas crianças, sendo esta muito importante para o desenvolvimento da criança, estimulando-a para o gosto pela leitura, por forma a que as crianças possam manipular/ manusear os livros, inventar histórias, “ler” histórias, contar histórias e recontá-las (Fig.6).



Figura 6. Área da Leitura

Por último, encontramos uma área dedicada somente à modelagem, pintura e colagem. A área da pintura e da modelagem só pode ser frequentada por uma criança, tendo ao seu dispor plasticina e ferramentas para a exploração e manipulação dos materiais, servindo de auxílio na divisão da plasticina ou para ajudar nas construções com a mesma e as crianças podem, ainda, usufruir da caixa de areia, fácil de manusear, sendo apropriada para a exploração livre. Na pintura, têm ao seu dispor uma tela proporcional ao seu tamanho, onde podem pintar livremente com pincéis e tintas, também disponibilizadas nesse local. A área da colagem pode ser frequentada por duas

crianças e estas têm ao seu dispor revistas para recortarem com tesouras, também existentes nesse espaço e, ainda, a cola apropriada para as idades (Fig.7).



Figura 7. Área da modelagem, pintura e colagem

Por fim, é importante salientar que cada área tem um colar com o seu respectivo símbolo (Fig. 8) e cada criança, sempre que se dirigir até à área escolhida, terá de colocar um colar (uma das regras da sala) até ao fim da atividade exercida nessa mesma área. Na hora de mudar por vontade própria, deverá deixar o lugar destinado ao colar dessa área e procurar a área desejada, tentando perceber se essa área está livre, isto é, caso haja colar poderá frequentar a mesma, mas se não tiver nenhum colar disponível na área que quer frequentar terá de procurar outra área que tenha um colar disponível até a anterior voltar a estar disponível.



Figura 8. Colares das diferentes Áreas

1.5. Caracterização do grupo

O grupo de PES II era composto por dezoito crianças, sendo oito do sexo feminino e dez do sexo masculino. Em relação às idades das crianças, o grupo sofreu algumas alterações entre o início e o fim da PES II. Por isso, inicialmente, o grupo tinha três crianças, de dois anos, e catorze crianças, de três anos, num total de dezassete crianças. Quase no fim da PES II, surgiu mais uma criança com três anos de idade, passando a ser no total dezoito crianças. No final, as idades evoluíram do seguinte modo: dezassete crianças de três anos, e uma criança, de quatro anos. No que respeita à existência de algumas situações particulares, verificaram-se alguns casos em que as crianças apresentam dificuldades a nível da linguagem verbal, falando muitas vezes de forma impercetível ou, em outros casos, recusando-se a dialogar e a participar oralmente nas atividades desenvolvidas em grupo e individualmente, o que, em ambos os casos, pode ainda ser normal, dado que o grupo é composto por crianças muito pequenas. A nível do desenvolvimento cognitivo, as crianças demonstram interesse e curiosidade pelas atividades apresentadas, desenvolvendo o seu nível de concentração com o passar do tempo. Por isso, é importante a criação de um ambiente saudável para uma aprendizagem rica, o que implica que o educador proporcione um ambiente estimulante, tendo como apoio o meio social envolvente e as interações que ocorrem dentro dele (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

No que respeita à EPE, esta oferece distintas áreas de conteúdo, domínios e subdomínios. Porém, funcionam em conjunto, num todo, isto é, o desenvolvimento das crianças assume uma configuração holística, onde estas diferentes áreas devem ser abordadas de forma integrante e globalizante. A aprendizagem realiza-se de forma própria, ora na atribuição de respostas em relação ao mundo que a rodeia, como na tomada de decisões face a relações que constrói com os outros, bem como exprimir e conhecer a sua identidade (Silva et al., 2016), tendo noção que nem todas as crianças vão ter o mesmo desenvolvimento, pois cada uma irá desenvolver-se de diferentes formas. Contudo, o que importa nesta fase é distinguir cada uma das áreas e domínios e subdomínios de acordo com o grupo em questão, isto é, a área de Formação Pessoal e Social mostra-se sempre presente, sendo esta transversal, isto é, em todo o trabalho educativo, isto é, como as crianças se relacionam com elas próprias, com o outro e a

sociedade, no geral, tendo sempre em atenção que a criança deve ser reconhecida como sujeito e agente do processo educativo (Silva et al., 2016).

Quanto à área de Formação Pessoal e Social, foi possível verificar com o grupo de crianças alguns comportamentos e interações diferentes, consoante as idades, havendo uma grande discrepância pelo facto de existirem crianças que estavam pela primeira vez no pré-escolar, tornando claras as dificuldades de socialização e interação entre os colegas. A questão do egocentrismo, ainda muito marcada nestas idades, é visível na hora de partilhar materiais, existindo alguma dificuldade em respeitar as regras existentes na sala, como levantar o dedo para falar, falar quando lhe é pedido, arrumar os brinquedos sempre que necessário e, ainda, utilizar os colares dispostos nas áreas, de forma a promover a responsabilidade, o saber esperar pela sua vez, respeitar e brincar com o outro colega, o que constituiu um desafio, uma vez que as atividades propostas tinham também o objetivo de trabalhar a área de Formação Pessoal e Social. Foi, sem dúvida, um grande desafio pôr em prática estratégias que facilitassem o controlo disciplinar, valorizando momento de partilha, de socialização e de respeito pelo outro. Em suma, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se *ensinam*, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33).

Também se promoveram momentos relacionados com as rotinas do grupo, ajudando as crianças a compreender a importância dessa divisão, consciencializando-as sobre as rotinas, realçando os diferentes momentos que vão sendo proporcionados no devido momento, criando a oportunidade de consciencializar acerca do tempo e da sua importância (Silva et al., 2016, p. 88). As rotinas diárias ajudam as crianças a seguir e a compreender uma sequência de acontecimentos, proporcionando-lhes experiências motivacionais e ativas, de carácter apelativo e lúdico. Estes momentos ajudam as crianças a ter uma maior noção dos seus interesses e a consciencializá-las na tomada de decisões e na resolução de problemas que vão surgindo (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224).

As rotinas iniciavam-se com o acolhimento das crianças, que eram recebidas com muito carinho e alegria, de maneira a construir em cada uma delas um sentido de pertença a uma comunidade (Hohmann & Weikart, 1997, p. 226). Após a chegada de todas as crianças, estas encaminhavam-se de uma forma autónoma para o espaço respetivo à marcação das presenças, em que cada criança retirava do seu carrinho a sua

fotografia, colocando-a no quadro de presenças. De seguida, preparavam-se para cantar em grande grupo a música dos “Bons Dias”, que felicitava todas as crianças à sua chegada e, depois, dava-se os “Bons Dias” individualmente às crianças, esperando sempre que estas respondessem para todo o grupo “Bom dia”. Depois deste momento, seguia-se a eleição do chefe e do ajudante da sala; a criança que fosse o chefe da sala teria de usar um colar com o respetivo símbolo (cada criança tinha um símbolo diferente para a identificar e o colar elaborado foi construído pelas educadoras estagiárias). Entretanto, depois deste momento, as crianças teriam de visualizar pela janela o estado do tempo e defini-lo no respetivo lugar. O momento a seguir, antes de iniciar as atividades planeadas, era alimentar a tartaruga Kika, tarefa realizada pelo chefe da sala com o apoio do adulto.

Efetivamente, a rotina diária é composta por fragmentos de tempo destinados a certas atividades, isto é, oferecendo-lhes um conjunto de situações que as crianças compreendem e cumprem (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224). Por fim, as crianças tinham um momento de atividades planeadas, de modo a trabalharem os diferentes domínios e, quando este tempo de atividade terminava, seguia-se a hora destinada ao lanche. Logo que terminassem, seguiam para o parque brincar. No fim, dirigiam-se para a sala de atividades, para resolverem mais um conjunto de desafios que englobassem os domínios ou brincavam nas áreas. Chegada a hora de almoço, as crianças dirigiam-se à casa de banho para cumprirem com os eventuais momentos de higiene e seguiam para a cantina.

A rotina diária “oferece um enquadramento estável no qual as crianças – confiantes na atenção total dos adultos e apoiadas por uma rede social caracterizada pela segurança – podem sem perigo iniciar, refletir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 227).

E, ainda, segundo Hohman & Weikart (1997),

a rotina diária do programa High/Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem. (p. 224)

Por sua vez, a área de Conhecimento do Mundo visa potenciar a “curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 85). Procura-se que as crianças manifestem vontade em questionar sobre aquilo que as rodeia, sendo algumas capazes de identificar elementos do ambiente natural, evidenciando conhecer a sua origem e função. O mesmo se aplica ao conhecimento sobre si próprio, com reconhecimento dos constituintes do corpo, sabendo as partes que o constituem e as suas funções. Também houve a necessidade de trabalhar com as crianças o conhecimento acerca da sua condição social, isto é, há “um conjunto de conhecimentos relativos ao meio social e cultural que a criança vai adquirindo nos seus contextos sociais imediatos e no ambiente da sua comunidade” (Silva et al., 2016, p. 88).

De referir que o grupo de crianças mais novas nem sempre tinha estes conhecimentos sobre o corpo humano, por exemplo, ou outras áreas do saber relacionadas com o mundo, o que é perfeitamente expectável nestas idades, sendo, por isso, auxiliadas por alguns elementos de crianças mais velhas, o que possibilitou a criação de dinâmicas interessantes na sala de atividades. Trabalharam-se, também, questões relacionadas com a consciência de si e do seu papel social, a relação com diferentes contextos ao seu redor, isto é, a família, a comunidade e a comunidade escolar, de modo a transmitir uma noção de pertença, e, também, foi introduzida e trabalhada a noção de tempo.

No que se refere ao meio físico, as atividades planeadas tiveram sempre como destaque, os cinco sentidos e as funções dos órgãos dos sentidos, consciencializando, sempre, as crianças para o conhecimento de si mesmas.

Por fim, na área de Expressão e Comunicação, está presente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; trabalhou-se com o grupo as primeiras tentativas de escrita da criança, através da escrita do nome próprio em letras maiúsculas. De referir a utilização de linguagem simples, como esperado num grupo de crianças tão pequenas; na maioria das crianças, contudo, a linguagem era bastante perceptível. Porém, três crianças demonstravam bastante dificuldade na expressão oral, produzindo enunciados praticamente incompreensíveis. Nos momentos dedicados ao diálogo, à leitura de histórias/ contos, as crianças demonstravam um grande interesse em participar. É importante referir o encorajamento devolvido às crianças para situações de comunicação, mais propriamente a comunicação verbal, sendo este

feedback importante para o desenvolvimento do próprio projeto de investigação. Entretanto, para que as crianças tivessem a oportunidade de vivenciar ambientes linguísticos ricos e estimulantes, desenvolveram-se atividades algumas delas ligadas à consciência linguística, que segundo as OCEPE (2016), deveriam envolver uma exploração lúdica da linguagem e teriam de se apresentar de uma forma prazerosa na hora de lidar com as palavras, inventar sons e identificar as suas relações, por isso, as adivinhas são uma boa forma de explorar a consciência linguística. Destaco a atividade “A Janela das Adivinhas”, que consistia em retirar aleatoriamente um adivinha sobre as temáticas abordadas até ali com as crianças, como elementos do outono, as cores, o corpo humano e os animais. A EE, ao ler em voz alta a adivinha, encorajava as crianças a procurarem a solução nas imagens apresentadas no tapete e quando encontravam a resposta, solicitava às crianças que reproduzissem o som da mesma, caso fosse possível fazer essa exploração de sons. Outra atividade, desenvolvida neste domínio, foi a leitura de um poema sobre a estação que estava a decorrer aquando da realização da atividade. Após este momento as crianças, foram questionadas sobre a estação em questão, também.

Outra atividade, ligada ao desenvolvimento da consciência linguística, foi sobre os animais do Zoo, utilizando como apoio o livro *Querido Zoo* de Rod Campbell. Após a leitura do livro, as crianças foram desafiadas primeiramente a ouvirem os sons dos diferentes animais, isto é, identificava-se o animal e só depois se tornava audível o som dele. Numa segunda fase, as crianças teriam de ouvir com muita atenção o som produzido de uma animal aleatoriamente e, depois, teriam de dizer oralmente a que animal pertencia aquele som. Numa última fase, era dado a cada criança, de uma forma aleatória, um cartão, e cada um tinha um animal igual ao da história e, quando soava o som, as crianças teriam que olhar atentamente para o cartão que tinham em sua posse e mostrá-lo ao grupo. Devo salientar que cada criança tinha uma carta com um animal e, se caso tivesse sido o som do animal que estava representado na sua carta, só essa criança mostraria ao grupo de que animal se tratava. Caso existissem cartas repetidas, as crianças com essas cartas teriam de as levantar no ar de modo a identificar o animal ao qual pertencia aquele som.

Segundo as OCEPE (2016):

Estas e outras formas de exploração de sons e de palavras levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos.

(p. 64)

Assim, é importante valorizar os sons da fala como um primeiro passo na compreensão da linguagem oral, isto é, a criança começa por discriminar os sons e só depois começa a detetar as diferenças a nível da fonética sobre a língua materna, sendo imprescindível o contacto frequente com estímulos auditivos da linguagem (Sim-Sim, Inês, 1998, pp.77-83).

Do mesmo modo, o “desenvolvimento das potencialidades discriminativas que nos permitem reconhecer os sons da língua da comunidade onde crescemos é a «password» indispensável para se ser admitido no clube dos falantes” (Sim-Sim, 1998, p. 82).

Em relação ao domínio da Matemática, no grupo em que ocorreu a intervenção, só algumas crianças demonstravam algum conhecimento acerca do sentido de número, isto é, fazendo referência ao número representado de forma simbólica e verbalizando o nome dele. Estas crianças conseguiam, de forma ordenada, fazer a contagem, contando no mínimo até ao trinta. Contudo, as crianças mais novas fazem a contagem, mas não ordenada com aquele tipo de associação, como executava o outro grupo de crianças. Alguns membros do grupo de crianças reconheciam e identificavam as figuras geométricas sem qualquer tipo de dificuldade, como o triângulo, o quadro, o retângulo e o círculo, no entanto, podia existir uma ou outra dificuldade na identificação. Na sala de atividades, existia, ainda, uma área de jogos, com alguns materiais fundamentais para a construção de novos conhecimentos ou até mesmo aprofundar os mesmos ao utilizarem esses materiais essenciais para o domínio da matemática, como os puzzles, o tangram, os colares de contas. Mesmo na hora de brincar e da exploração livre, os jogos permitiam trabalhar determinados conteúdos com uma certa intencionalidade. Sabemos que “brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também

múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamentos e raciocínio matemáticos” (Silva et al., 2016, p.75).

A nível do domínio da Educação Física, este deve proporcionar às crianças “o desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Silva et al., 2016, p.43). De acordo com as orientações curriculares, o “jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo” (Silva et al., 2016, p. 43). Este domínio gera muito interesse nas crianças, que gostam de praticar atividade física. As maiores dificuldades perceptíveis no grupo estavam relacionadas com o cumprimento de regras, para alguns elementos, e, ainda, dificuldades em saber esperar pela sua vez, respeitando a vez do próximo, sendo esta problemática mais explícita nas crianças mais nova. A quinta-feira era o dia específico e exclusivo para a realização de uma sessão de atividade físico-motora, em que era visível a vaga noção das crianças a nível da lateralidade, a capacidade de manipulação de objetos, quase sempre sem dificuldades e, ainda, a nível da coordenação motora apresentam algumas dificuldades, sendo necessário sempre um reforço/ apoio. Com este grupo resultou bem organizar o espaço com estações com diferentes habilidades motoras, existindo sempre regras fixas a serem cumpridas no desenrolar das estações.

Em relação ao domínio da Educação Artística, este é composto por diferentes subdomínios: Artes Visuais; Jogo Dramático/ Teatro; Música e Dança. Estes subdomínios são vistos como meios de desenvolver ao máximo a expressão e comunicação da criança (Silva et al., 2016, p. 47). O subdomínio das Artes Visuais permite que as crianças tenham contacto com múltiplos materiais e instrumentos, podendo servirem-se deles, valorizando-se os momentos de prática, oferecendo às crianças momentos indicados para a expressividade, a autenticidade e a espontaneidade. Eram proporcionados às crianças momentos para dialogar sobre as suas criações, levando-as a desenvolver o sentido crítico acerca do que observa, dando oportunidade para analisarem e refletirem (Silva et al., 2016, p. 49). Neste subdomínio, as crianças exploram diferentes materiais. Também tiveram momentos dedicados à colagem e à modelagem. Alguns elementos do grupo das crianças revelavam-se, a nível de expressividade, pouco desenvolvidos, pois, ainda, se encontravam na fase da garatuja, não sendo visível uma figura perceptível.

Algumas crianças apresentavam baixos níveis a nível da motricidade fina, precisando de apoio para o recorte. Como a maioria das crianças apresentava dificuldades neste subdomínio, valorizou-se bastante as atividades ligadas ao desenvolvimento da motricidade fina, como o desenho, a pintura, a modelagem, sendo visível a evolução quer a nível do controlo motor, quer a nível da criatividade, para alguns elementos. Eram vastos os momentos dedicados às Artes Visuais, como forma de retratar histórias, acontecimentos ou temáticas abordadas na sala, destacando os momentos em que as crianças faziam registos acerca das histórias e contos lidos. No subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro, “são abordadas formas expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Silva et al., 2016, p. 51). As crianças optam pelas representações intencionais, isto é, recriando episódios da vida quotidiana, situações do imaginário, utilizando diferentes objetos com diferentes significados. O brincar ao “faz de conta” é uma forma de a criança incorporar o papel de outras pessoas, objetos ou animais ou utilizar os brinquedos e, através deles, representar situações reais ou imaginárias, de forma a exprimir os seus sentimentos. Por isso, o jogo dramático é bastante visível nas crianças do pré-escolar e “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza)” (Silva et al., 2016, p. 52), ajudando a criança a resolver conflitos interiores. Foi visível o agrado deste grupo em relação às dramatizações de histórias, quando se tratou da leitura de um poema relacionada com o outono, dramatizando com materiais não convencionais, como, por exemplo, folhas das árvores e um peluche em formato de flor. É perceptível a motivação das crianças pelos jogos dramáticos, muitas vezes nas áreas e com as outras crianças, jogando ao “faz de conta”, distribuindo entre si as personagens e o que tinham que fazer. Demonstraram em alguns momentos que sabiam produzir os sons dos animais e do quotidiano, bem como exteriorizar as diferentes emoções.

O subdomínio da Música relaciona-se com o “desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais” (Silva et al., 2016, p. 53). Assim, os momentos musicais elaborados em sala eram recebidos por algumas crianças com boa disposição, contudo, para outras

crianças já não era um momento que as deixasse mais à vontade, sentindo alguma vergonha em se expressarem. Contudo, contaram sempre com a presença semanal de uma professora de música, que contribuiu para um trabalho mais aprofundado acerca deste subdomínio. A música foi trabalhada com este grupo, como forma de acalmar as crianças em momentos de maior agitação bem como na hora das rotinas, como forma de transição.

Finalizamos com o subdomínio da Dança, que está associado ao teatro, à música e à educação física, porque são áreas que dão uma grande importância ao corpo e os seus movimentos. A dança resulta do corpo movimentando-se de uma forma expressiva, isto é, “as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos” (Silva et al., 2016, p. 57). A dança apareceu associada à música e ao jogo dramático, de maneira a que a criança utilizasse o corpo, transmitindo o que estava a sentir ou utilizando o corpo para interpretar e expressar (subdomínio do jogo dramático/ teatro e subdomínio da dança) sentimentos e emoções em diferentes situações, como foi no caso da música sobre o magusto, em que as crianças interiorizaram a letra da música e aprenderam os gestos definidos para cada parte da música, como forma de a interpretar.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a investigação realizada ao longo da PES II. Na primeira secção, encontramos um enquadramento do estudo no âmbito da investigação em EPE, revelando a pertinência do trabalho aqui desenvolvido. Na segunda secção, surge a fundamentação teórica importante para sustentar o estudo e justificá-lo. Em seguida, encontramos secções relativas aos estudos empíricos, metodologia e a recolha e análise e interpretação de dados. Acabamos com uma parte dedicada às conclusões, limitações e conselhos para futuras investigações.

1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Apresenta-se, de seguida, a pertinência do estudo, isto é, um conjunto de considerações que procuram justificar a relevância do que é pretendido investigar, definindo o problema em estudo e as questões a responder.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO, PERTINÊNCIA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Como é referido nas OCEPE (2016), as crianças, em contexto de EPE, têm a oportunidade de se relacionar e interagir com adultos e crianças, o que permite oportunidades de aprendizagem que vão possibilitar o seu desenvolvimento. De facto, a criança, ao estar inserida num contexto educativo como o JI, onde existe uma intencionalidade educativa, um ambiente culturalmente rico e estimulante, tem novas experiências e oportunidades de aprendizagem. Cabe ao/à educador/a proporcionar essas oportunidades e alimentar esses estímulos para o desenvolvimento dessas habilidades. Um dos domínios referidos nas OCEPE (2016), é muito importante para a criança, isto é, para o desenvolvimento de competências comunicativas, adquiridas através, uma vez mais, das interações e experiências nos diferentes contextos em que a criança está inserida, é o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Trata-se de um dos domínios que é constituído por competências essenciais para a construção de conhecimento nas diferentes áreas e domínios da EPE, onde a criança adquire habilidades comunicativas, isto é, a nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem, sendo estas competências essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem. Segundo

as OCEPE (2016), a linguagem oral é fundamental na EPE, para isso, é essencial que o/a educador/a crie ao redor da criança um ambiente propício, isto é, um clima de interação/ comunicação, tendo o educador/a como um modelo importante para a criança conhecer a melhor forma de se expressar e falar, contribuindo o adulto, também, para o alargamento do vocabulário da criança. É importante que o adulto, em situações de comunicação em grande grupo, ofereça oportunidades para que todas as crianças se sintam motivadas em participar oralmente ou se expressarem a nível da linguagem oral.

Para além do anteriormente apresentado, o grupo em estudo evidenciou-se pelo gosto que demonstrava na audição e exploração de histórias. Considerou-se, portanto, que o desenvolvimento da voz narrativa das crianças, ao longo das atividades apresentadas ao grupo, seria uma mais valia, contribuindo com uma experiência diferente, e baseada em outros estudos já realizados. Assim, trabalhou-se a narrativa com as crianças, incentivando-as à construção das próprias histórias, tendo por base ilustrações. As crianças do grupo mostravam sempre um grande interesse e empenho em partilhar as suas histórias ou intervir sempre que solicitadas, enquanto as outras crianças ouviam com muita atenção o outro, respeitando-o. Foi perceptível, então, que uma das formas de manter as crianças atentas surgia nestes momentos em que contavam as suas próprias histórias.

Assim, este estudo pretende responder à questão: de que forma é possível desenvolver a voz narrativa da criança com recurso a elementos ilustrativos?

Para tal, formularam-se dois objetivos de investigação:

- 1-Compreender de que forma os elementos ilustrativos facilitam o desenvolvimento da narrativa na criança;
- 2-Apresentar um conjunto de propostas didáticas que facilitam o desenvolvimento da voz narrativa da criança.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste subcapítulo, são feitas algumas considerações teóricas sobre o tema em estudo. Neste sentido, fundamenta-se o quadro teórico em cinco pontos: a importância das histórias; a narrativa: as suas características; a Literatura Infantil: alguns apontamentos; o desenvolvimento da linguagem: a capacidade narrativa das crianças; a narração pela criança; a importância das imagens na narrativa produzida pelas crianças. E, por último, encontramos um outro subcapítulo, relacionado com os estudos empíricos.

2.1. A importância das histórias

No âmbito da EPE, verifica-se que a leitura de histórias é muito importante para as crianças, pois, de acordo com Lourdes Mata (2008), as crianças, ao terem um contacto precoce com o livro e com a leitura de histórias, começam a familiarizar-se com o livro, o que pode ser muito positivo na aquisição de hábitos de leitura à medida que vão crescendo. Assim, a criança, ao estar disposta a momentos dedicados à leitura de histórias, torna-se uma ouvinte ativa, acabando por se tornar numa futura leitora ativa, por isso, é tão importante que o educador ajude as crianças a descobrir a importância das histórias e, ainda, é importante que a criança entenda que a leitura em voz alta traz significado aos símbolos gráficos presentes no papel (Brandão & Rosa, 2010), o que constitui um comportamento emergente quer da leitura quer da própria escrita.

Neste sentido, e em contexto da EPE, os educadores desempenham um papel importante e decisivo no que diz respeito ao livro. Por isso, Mata (2008) afirma que as leituras devem fazer parte das rotinas diárias, de modo a criar hábitos de leitura, permitindo às crianças ter um contacto sistemático com elementos ligados à leitura. Consequentemente, este contacto constante com o livro promove o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a aquisição de novo vocabulário e a mobilização de mecanismos cognitivos. Para além desta dimensão mais relacionada com o conhecimento, é importante promover momentos que encorajem à leitura, ou seja, um dos pontos que pode ser explorado é o “prazer da leitura”, momentos que devem ser marcados por situações agradáveis e positivas para a criança, desenvolvendo, a nível

pessoal, essa motivação. Aliás, um dos papéis do educador consiste na criação de um ambiente rico em estímulos para que as crianças adquiram aprendizagens significativas.

De acordo com Azevedo (2006), estas aprendizagens significativas correspondem a determinados valores a nível social, cultural e histórico que as crianças podem reter nestes momentos de leitura, permitindo, também, desenvolver o sentido crítico, isto é, momentos de reflexão, que proporcionam oportunidades de crescimento e, ainda, aumentar a capacidade de dialogar com os outros, fomentando, assim, durante estes momentos, o prazer pela leitura, o que leva as crianças a sentirem-se estimuladas e a alimentar esse prazer.

Ainda, segundo as OCEPE (2016), a criança, em idade pré-escolar, pode ser incentivada ao contacto com bibliotecas, tendo a oportunidade de utilizar e explorar este tipo de espaços, de forma prazerosa como para enriquecimento da sua cultura, pois começam-se a criar bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e, também, pela escrita. De referir, ainda, a importância da dimensão afetiva em momentos de leitura de histórias. Azevedo (2006, citado por Held, 1987) confirma que a criança deve ter esta ligação afetiva, em que existe a magia da recriação lúdica da linguagem, dando oportunidade às crianças de se tornarem agentes ativos, isto é, participativos, podendo autonomamente manusear o livro não só com fins utilitários e comunicacionais, de modo a desenvolver a linguagem, mas também com a intenção de desenvolverem um pensamento autónomo e exercitarem a sua criatividade.

A dimensão afetiva permite, também, a partilha de vivências e ideias, ajudando a criança a estabelecer uma ligação forte com a leitura, promovendo, através de atividades diversificadas, a exploração do material/ objeto, dando oportunidade às crianças de imaginarem, partilhando as suas emoções e os seus sentimentos. Por outras palavras, a leitura influencia a socialização em grupo, oferecendo experiências e habilidades sociocomunicativas, a capacidade de ouvir e falar. Assim, é importante que o educador mantenha diálogos em redor das leituras de histórias em grupo, para que a história tenha sentido para a criança, desenvolvendo cada vez mais o gosto pela leitura de histórias, tendo como mediador o educador, que, mais uma vez, deve criar ambientes ricos em diálogo, prestando atenção às ideias dos mais pequenos, respondendo, assim, às suas questões e contactar diretamente com as reações e emoções dos mesmos, formando ouvintes interessados. Em síntese, é fundamental considerar a forma como

se dinamizam estes momentos, pois o importante é criar um ambiente propício ao desenvolvimento de experiências literárias ricas e estimulantes para futuros leitores. As crianças devem estar conscientes da importância da leitura, acabando por incentivá-las a nível pessoal, de modo a desenvolverem o interesse por momentos de leitura. O educador deve propiciar boa disposição e valorizar o prazer relativamente à leitura ou a momentos dedicados à leitura em contexto.

De acordo com Brandão & Rosa (2010), as crianças devem ter noção da importância de participarem em momentos de leitura, sendo encorajadas para uma participação mais ativa entre os pares. Salientam, ainda, a importância de proporcionar momentos não formais, em que os mais novos conseguem interagir com os livros no contexto educativo. As histórias lidas focam-se na comunicação que este tipo de situações proporciona, isto é, a comunicação passa a ser entre a pessoa que lê (educador) e a outra que escuta (criança).

Em suma, a leitura é entendida como um diálogo entre o adulto e a criança, isto é, através de interações verbais, utilizando a linguagem. Como refere Sim-Sim (1998), as interações verbais feitas pelos adultos devem ter em atenção alguns aspetos, nomeadamente o discurso, optando por frases curtas, articulação clara, entoação acompanhada com expressividade e, ainda, vocabulário simplificado. Contudo, por mais que as interações verbais sejam importantes, também as interações não verbais têm um peso significativo no que respeita a um discurso claro, isto é, a relevância da expressão facial, a postura e gestos, e, como já referido anteriormente, a entoação, o ritmo e as pausas no discurso. Estes aspetos estão relacionados com aspetos extralinguísticos, que se resumem a particularidades ligadas ao cariz motor e que acompanham, apoiam e dão destaque às produções orais/ diálogos/conversações. Numa outra perspetiva, verifica-se que a leitura de histórias pode promover capacidades narrativas. Segundo as OCEPE (2016), o livro é um instrumento fundamental para que as crianças desenvolvam o prazer da leitura. De acordo com as OCEPE, as histórias contadas pelo educador e as criadas e recontadas pelas crianças, utilizando a memória ou a imaginação, são uma das formas de familiarização com o texto narrativo. O desenho ou a imagem podem substituir uma palavra, porque uma sequência de imagens ajuda a que se desenvolva uma história/ narrativa, sendo fundamental que o educador dê a oportunidade para as crianças contactarem com o livro diretamente, isto é, a criança inserir-se no chamado

mundo simbólico. E, ainda, de acordo, com Rebelo & Diniz (1998), o contacto com o livro pode ajudar, como referido anteriormente, a criança a dialogar com o adulto, isto é, adulto -criança e criança-adulto, por isso, os primeiros livros com que a criança deve contactar são aqueles que apresentam imagens nítidas e simples, que representem a realidade próxima da criança e, mesmo que a criança ainda não consiga verbalizar, com o apoio do adulto, começa a associar a imagem à realidade. Os autores afirmam, ainda, que a leitura das imagens começa muito cedo e as crianças são capazes de a fazer se as imagens representarem uma realidade afetiva, o que auxiliará no desenvolvimento da capacidade narrativa, cujas características se descrevem de seguida.

2.2. A Narrativa: as suas características

De acordo com Oliveira (2014), a narrativa é bastante importante, pois, através das narrativas, obtemos exteriorizações ligadas a nível linguístico, cognitivo e social. Segundo Magalhães (2002), um dos aspetos mais significativos relativamente às narrativas é que permitem à mente recriar o mundo, utilizando as suas expectativas individuais e culturais. A criança, desde cedo, está em contacto com este tipo de discurso, o que ajuda a refletir acerca das suas experiências e vivências, tendo a oportunidade de adquirir estratégias de resolução de problemas que podem ser usadas na interação social no dia a dia. Assim, o mais importante é que a criança tenha a oportunidade de intervir nos mundos possíveis criados através da linguagem, interiorizando sempre o papel de narrador no que diz respeito ao contar e recontar as histórias como na criação de novas histórias.

Magalhães (2002) salienta que o escutar histórias e falar sobre elas com adultos estimula a criança a explorar a sua imaginação. Neste sentido, a melhor forma de entrar no mundo contado é através dos contos maravilhosos que estão presentes na infância, que fazem parte do mundo da narrativa (Wells, 1998). Weinrich (1973, citado por Magalhães, 2002) afirma

que se abre à existência de um universo diferente do meu meio habitual (...) que aprende a participar num outro mundo para além do meio em que vive. Esta aprendizagem, iniciada com o conto, prolongar-se-á através da gama dos diferentes

gêneros da literatura narrativa. Aprendizagem essencial, pois, que é a liberdade (...) [a criança] aprende a libertar-se das limitações imediatas do mundo e a descentrar-se por um instante. (Weinrich, 1973, p.49)

Magalhães (2002), baseando-se em Olson (1990), sublinha que as narrativas tornam os acontecimentos vivenciados mais claros, memoráveis e partilháveis, de modo a organizar os acontecimentos. Através das narrativas, conseguimos refletir acerca dos acontecimentos, criamos e inventamos histórias. Este tipo de narrativa, isto é, as narrativas orais, representa os acontecimentos de uma forma clara, permitindo a reflexão e a análise dos mesmos, mostrando que a narrativa oral tem a necessidade de preservar experiências e valores. Deste modo, o pensamento narrativo funciona com base na experiência humana, nos propósitos e nas emoções de cada um, o que permite entrar no mundo da imaginação.

Como refere Grasser, Golding, & Long (1991, citado por Oliveira, 2014), a narrativa é uma ferramenta que permite que haja uma descrição de acontecimentos com base em experiências individuais, ficcionais ou reais.

O ouvir ler e contar histórias permite também aprender a construir esquemas mentais que são necessários para a construção do discurso narrativo. Segundo Fayol (1991, citado por Magalhães, 2002), as histórias organizam-se de acordo com situações que são constituídas por alguns aspetos que caracterizam a narrativa, como as personagens, o tempo, o lugar e as ações, isto é, de modo a existir uma lógica na história, como as marcas temporais, a coerência no discurso e os momentos cronologicamente apresentados, tornando a história o mais clara possível.

Por isso, é possível perceber que estamos perante a narrativa, quando colocamos em prática os esquemas de acontecimentos, isto é, sequências de acontecimentos, como os esquemas das histórias, que descrevem de forma pormenorizada o desenvolvimento desses acontecimentos. A teoria dos esquemas ajuda as crianças a familiarizarem-se com a estrutura e organização das histórias (Fayol, 1991, citado por Magalhães, 2002).

Magalhães (2012), retomando Labov e Waletzky (1967), aponta outros traços característicos da narrativa, o resumo, a orientação, a avaliação e a queda ou coda. O *resumo* é definido como uma espécie de abertura da história, servindo para anunciar o assunto e é visto como uma transição para a narrativa, isto é, o início desse processo,

respondendo à pergunta “Do que se trata?”. A *orientação* consiste na informação acerca das personagens, tempo, lugar e situação, aparece normalmente no início da história, contudo, algumas das informações vão surgindo ao longo do desenvolvimento da narrativa, respondendo às perguntas, “Quem?”, “O quê?”, “Quando?” e “Onde?”. A *avaliação* consiste em responder à pergunta “E quê?”, pois situa-se entre o meio e o fim da narrativa, podendo na mesma integrar-se ao longo de toda a narrativa e, por fim, a *queda* ou, então, a *coda* que se refere a expressões bastante enraizadas neste tipo de texto e discurso, como, por exemplo, “Vitória, vitória acabou-se a história” ou “Acabou”, como forma de reforçar o fim da história.

Em suma, de acordo com Reis e Lopes (1987), a narrativa pode ser vista como o ato de relatar acontecimentos, como se encontra com frequência em contextos comunicativos. Segundo Labov (1978, citado por Reis e Lopes, 1987), a narrativa é uma forma de recapitular as experiências vivenciadas no passado que consiste numa sequência de episódios algumas vezes reais e outras vezes maioritariamente fictícios. Reis e Lopes (1987) salientam, também, as categorias que compõem a narrativa. De destacar as personagens e as suas características, elemento central em torno dos quais gira a ação; o espaço, que se traduz em elementos físicos que servem como cenário para a ação; o tempo, que se traduz numa sucessão cronológica de acontecimentos, isto é, marcas temporais. A ação é um elemento importante na estrutura da narrativa e que se agrega à história, deve ser vista como um processo de desenvolvimento de eventos, podendo conduzir ou não a um desenlace.

Por último, é importante referir que, segundo Brunner (1991, citado por Couto, 2013), a narrativa, no que diz respeito à psicologia, é o meio pelo qual organizamos as nossas experiências e memórias, o que justifica que a narrativa esteja, assim, ligada à literatura infantil, que será abordada de seguida.

2.2.1. A Literatura Infantil: alguns apontamentos

Segundo Silva (2010), a Literatura Infantil é composta por uma série de histórias destinadas ao público juvenil e infantil, que lhes permite conhecer novas realidades e outras culturas. Também, através da Literatura Infantil, é possível construir uma relação mais próxima a nível afetivo e educativo entre a criança e o mediador, podendo este ser

o pai, a mãe, o educador, o professor, entre outros. Eles desempenham um papel importante no que respeita à criança e à construção de um ambiente agradável, pois o mediador terá sempre de se mostrar muito atento. Shavit (2003) afirma que os textos infantis têm características ambivalentes, isto é, surgem os Leitores - Modelo: o leitor-modelo enquanto criança (tem uma reduzida experiência acerca dos textos) e o leitor - modelo enquanto adulto (escolhe os livros e promove-os junto das crianças e, ainda, contribui para a construção de significados). Isto é, o leitor-modelo, mais propriamente o adulto, tem um papel muito importante na realização dos significados, já que a forma como se lê contribui, também, para o maior ou menor grau de magia.

Uma outra característica importante é que a Literatura Infantil não tem um tema ou género exclusivo. No entanto, surge quase sempre o maravilhoso acompanhado pelo icónico que vai relacionar-se com o texto ou a história (Shavit, 2003). Por um lado, a presença do maravilhoso é fundamental para a criança ultrapassar conflitos e conhecer formas de ultrapassar esses conflitos.

Por outro lado, a presença do icónico para um leitor infantil permite dar pistas, de modo a organizar o seu pensamento, alimentando o imaginário. Para um leitor com experiência, pode ajudá-lo. Como refere Poslaniec (2002, citado por Silva, 2010), o icónico pode ajudar na criação/ construção de novas histórias. A imaginação ou a fantasia traduzem-se numa atividade importante para a criança arrecadar ferramentas para enfrentar os dilemas da realidade e compreender o mundo em que vive. A criança vai evoluindo, passando do “eu” para o “eu” e o “outro”, assumindo um papel mais social. Por isso, é tão importante que seja partilhado com os mais jovens textos, como os contos, as fábulas, mitos e lendas, que tenham presente o simbolismo e o imaginário. As histórias permitem que as crianças desenvolvam a sua imaginação, construam o seu imaginário, de acordo com a atribuição de significados acerca do mundo que as rodeia e da compreensão do mesmo, transmitido pelas histórias.

Assim, a Literatura Infantil apresenta algumas características, entre elas os textos mais reduzidos, o recurso à oralidade, a presença do maravilhoso e a afetividade. A Literatura Infantil deve estar presente no quotidiano das crianças, e, neste sentido, devem desenvolver-se atividades com Literatura Infantil, de modo a promover o prazer e a afetividade, como forma de criar um bom ambiente em torno da leitura e desenvolver nas crianças essa competência literária. É importante que as crianças se

familiarizem com todo o tipo de suportes literários e com temas e géneros diferentes, estabelecendo contacto com textos cativantes e a nível cultural diversificados e de qualidade. Segundo Silva (2010), as histórias que a compõem devem transparecer essa visão do mundo maravilhoso, para que a criança se sinta de certa forma seduzida, encantada por este tipo de texto, que também entretém o público mais jovem, permitindo que se comece a conhecer a si próprio e ao outro, mas também contribua para o desenvolvimento da linguagem.

2.3. O desenvolvimento da linguagem: a capacidade narrativa das crianças

Como afirma Sim-Sim (2008), desenvolver a linguagem traduz-se num processo complexo, em que a criança, através da interação com os outros, adquire o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, isto é, da língua materna, e, durante esse processo de aquisição da língua materna, a criança utiliza-a para comunicar e aprender acerca do mundo que a rodeia. As crianças desenvolvem a língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades comunicativas, através, mais uma vez, das interações. Assim, o adulto, ao interagir com a criança, está a contribuir para esse desenvolvimento, sendo visto como um grande apoio no ato de intervir, pois o adulto acaba por adotar um papel de interrogador, de clarificador das suas produções orais, aumentando os enunciados das crianças, de modo a mostrar outras formas de expressar-se oralmente, aumentando, assim, o seu leque de possibilidades e conhecimentos. É neste sentido que consideramos fundamental dar voz às crianças para que, em contexto de EPE, passem a desenvolver a sua capacidade narrativa. Não só as interações para com os outros e o apoio do adulto são importantes para este processo de conhecimento da língua materna e o desenvolvimento da linguagem oral, mas também o contexto onde as crianças estão inseridas influencia a forma como a linguagem se desenvolve, pois, quanto mais o ambiente for propício para tal desenvolvimento linguístico e as atividades desenvolvidas nesse mesmo contexto, disponibilizando diferentes tarefas ricas em estímulos a nível da linguagem, maior será não só o desenvolvimento linguístico, mas também a nível cognitivo e emocional.

Por isso, como defende Sim-Sim (2008), é muito importante que, no JI, existam momentos que propiciem esse mesmo desenvolvimento linguístico por parte das

crianças, interagindo o educador com as crianças de uma forma mais individualizada, de modo a ajudar cada criança no processo de desenvolvimento linguístico. O adulto, além de ajudar a criança a desenvolver-se a nível linguístico, transmitindo segurança, de modo a que a criança encare positivamente os seus medos, ajuda a criança na resolução de problemas e no controlo das suas emoções. Rebelo & Diniz (1998) afirmam que tal pode ser conseguido pelo ouvir de histórias, já que a criança encontra na narrativa palavras que caracterizam o que vai no seu inconsciente, que se relacionam com as suas emoções e os seus afetos.

É nesta linha de sentido que são tão importantes os momentos de interação, quando ouvem histórias ou não, para que as crianças tenham a oportunidade de adquirir e compreender a língua da comunidade onde se encontram inseridas, pois essa troca de diálogos é importante para esse desenvolvimento, sendo mais, ainda, quando a criança é estimulada pelo educador para esses momentos, pois aquele é um importante apoio para a criança. O educador deve oferecer ambientes ricos em comunicação e responder às necessidades das crianças, adquirindo habilidades linguísticas para um melhor domínio e conhecimento da língua materna. De referir a importância do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1978), uma zona em que a criança, em caso de dificuldade, tem a ajuda do adulto, sempre que não é capaz de resolver a tarefa de forma autónoma. Quando não se sentem preparadas para realizar, as crianças têm o adulto como um grande apoio para ultrapassar essas dificuldades, quando as crianças são capazes de fazer, não necessitam da ajuda dos adultos. Em suma, a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1978) aborda a importância da interação social entre adultos e crianças para o desenvolvimento das suas aprendizagens, isto é, essas habilidades são apreendidas quando existem momentos ligados à interação social. Por isso, a criança aprende melhor quando o adulto/ educador ensina as melhores estratégias, importantes para elaborarem certas tarefas de uma forma autónoma.

O autor refere, ainda, que a criança deve estar inserida num ambiente onde tenha a oportunidade de falar com os outros, tanto em contexto familiar como em contexto educativo, sendo um contexto que dá essas oportunidades, privilegiando o desenvolvimento das aptidões comunicativas e linguísticas. Estes momentos devem ser privilegiados, para que as crianças partilhem as suas necessidades, experiências,

desejos, sentimentos e ideias, pois a criança necessita de interações sociais, pois estas possibilitam o desenvolvimento a nível cognitivo e emocional, proporcionando sempre um ambiente rico em aprendizagens, em que o adulto questiona a criança, de forma a alargar os seus enunciados. Desta forma, o ato de contar histórias pela própria criança constitui um ponto fundamental no desenvolvimento linguístico.

2.3.1. A narração pela criança

O desenvolvimento da linguagem e da comunicação ocorre também no ato de narrar histórias, onde é possível conhecer elementos influenciadores no quotidiano da criança, através das narrativas desenvolvidas pela mesma e, ainda, é possível conhecer o ponto de vista de cada criança e a perceção sobre situações que as mesmas valorizam e são significativas para elas. A criança deve manter contacto com a narrativa ou o ato de narrar o mais cedo possível, pois as crianças narram aquilo que é para elas o mais importante e com um forte significado emocional.

De acordo com Oliveira (2014), as crianças, ao contarem histórias, estão a recordar vivências como acontecimentos do dia a dia e, ainda, o narrar está também presente no diálogo, no contar e recontar histórias, nas brincadeiras, entre outras ações. O ato de narrar histórias é visto como uma ferramenta essencial para a socialização e para o desenvolvimento de ideias sobre o mundo em que vivem. Também, ao narrar histórias, sejam elas reais ou irreais, as crianças estarão sempre a transmitir o que vai nas suas mentes, isto é, as suas emoções, sentimentos e pensamentos, dando sentido ao que as rodeia, o ambiente envolvente e a sua vida.

Assim, apesar da aquisição da habilidade de narrar que deve ser construída em conjunto com o adulto, através das interações. Oliveira (2014) refere que as crianças demonstram, de forma espontânea, o seu vocabulário e a forma como está estruturado o seu pensamento. Do mesmo modo, e como afirma Silva (2013), a criança, ao contar histórias, está a descrever acontecimentos, mantendo-os vivos na sua memória, pois este ato narrativo implica, de certa forma, a organização de acontecimentos e a estruturação do pensamento narrativo.

É neste contexto que o cantinho da leitura ou a área da biblioteca se afirma como central, pois permite às crianças explorarem livremente os livros, reproduzindo, muitas

vezes, em voz alta a história. E, ainda, este interesse pode levar a criança a memorizar as falas das personagens e o próprio enredo, permitindo a interiorização de algumas expressões e colocá-las em prática no seu dia a dia em situações de comunicação (Silva, 2013).

No entanto, como anteriormente referido, é muito importante que o adulto intervenha durante as reproduções orais das crianças, que a auxilie durante este processo de construção de conhecimento ou desenvolvimento de uma capacidade, neste caso a capacidade linguística (Silva, 2013). Portanto, a criança passa por um processo de crescimento, tendo sempre que necessário o apoio do adulto, que a ajuda a obter bons recursos comunicativos, isto é, para Vygotsky (1978), o adulto é visto como um andaime a nível linguístico importante para a criança, de forma a auxiliar na narrativa e na sua organização, transformando a criança num narrador exemplar e competente.

Por isso, de acordo com Sousa (2012), é importante que as crianças tenham a oportunidade e que lhes seja dada essa oportunidade para participar na construção de conhecimento, isto é, que procurem ser os atores durante estas oportunidades, procurando construir o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem. Trata-se do conceito de pedagogia participativa, em que a criança tem espaço para participar, seja a ouvir ou a dialogar. Segundo (Sousa, 2012), a criança deixa de ser vista como uma *tábua rasa*, mas como um participante ativo na construção dos seus conhecimentos, podendo participar, questionar, planificar, experimentar, investigar, cooperar e resolver dúvidas.

A partir daí a criança sente-se bem em partilhar as suas histórias tanto com o adulto como com as outras crianças no contexto educativo. A criança recorre ao ato inventivo, afastando-se da realidade e, através da imaginação, consegue viver experiências, sentimentos e emoções. Assim, a criança assume o papel de autora, chamando a atenção de quem a ouve, transmitindo as histórias que ela mesma criou com ou sem o apoio do educador. Daí ser muito importante que o contexto educativo privilegie a oportunidade de explorar materiais e experiências ricas que contribuem para estimular a criatividade e, ainda, o educador deve proporcionar essas oportunidades como esses ambientes estimulantes para ser mais desafiante à criança criar as suas histórias. Segundo Silva (2013), ao encorajar a educação, criatividade e imaginação, estamos a promover a capacidade das crianças para explorar e compreender o mundo

e a aumentar as suas oportunidades para criar novas ligações e alcançar novos conhecimentos.

Como refere Félix (2015), os momentos dedicados à literatura infantil ajudam a criança a contactar com a imaginação, entrando no mundo encantado, auxiliando-a a entender o mundo que a rodeia e a realidade.

A literatura infantil permite que a criança compreenda o mundo que a envolve e que se sinta desafiada a descobri-lo, permitindo que esta explore e consiga captar novos conceitos sobre ele, encontrando-se apta para perceber a importância da leitura e adquirir o gosto pela mesma. Como referido anteriormente, é fundamental a existência de um mediador, que proporcione um ambiente agradável e estimulante. A criança começa a desenvolver competências linguísticas que advêm dos momentos que o educador proporciona atividades relacionadas com a leitura de histórias no contexto, sendo, mais tarde, importantes para a criança lidar com o texto. As histórias são, ainda, fundamentais neste período, pois é quando as crianças desenvolvem as suas capacidades de narração, por isso, é importante proporcionar experiências literárias diversificadas e ricas para contribuir positivamente para o aparecimento de leitores interessados.

Estes momentos devem ser marcados pelo educador com magia, logo é importante que as crianças brinquem durante estes momentos. É fundamental que o educador utilize histórias que despertem na criança interesse, que os temas sejam bastante convidativos, como forma de esclarecer questões que lhes vão surgindo e, ainda, podem ser consideradas como um ponto de partida para o desenrolar/dinamização de outras atividades essenciais para o grupo. De facto, a atitude do educador é importante na hora de contar histórias, pois este deve transmitir o gosto pela leitura e tudo o que advém dessa prática e desses momentos.

Assim, o momento dedicado às leituras de histórias deve estar inserido diariamente na vida escolar da criança, isto é, deve estar ao alcance da criança (Brandão & Rosa, 2010). Consequentemente, sempre que um educador tem a oportunidade de verificar, por parte da criança, curiosidade em explorar o livro, pode dirigir-se à criança pessoalmente, pois, nestas circunstâncias, as crianças mais tímidas acabam por dialogar sem sentir qualquer pressão, como quando acontece em momentos de grande grupo,

ousando exprimir o que sente e começar a ganhar coragem para verbalizarem perante as outras crianças (Revelo & Diniz, 1998).

2.4. A importância das imagens na narrativa produzida pelas crianças

A produção de narrativas por parte das crianças passa por diferentes etapas e, à medida que a criança se desenvolve, vai adquirindo a capacidade narrativa, contudo, para tal, com o apoio e a intervenção do adulto/ educador (Magalhães, 2002).

A primeira fase é conhecida por *diálogo com livros de imagem* em que o adulto interroga a criança, através do questionamento. O *feedback* positivo do adulto é importante nesta fase para que se estabeleça um diálogo entre a criança e o adulto, tornando-se um modelo de comunicação. Após a criança dominar o diálogo entre os livros ilustrados, entra numa nova fase conhecida por *inversão de papéis* com livros de imagens em que a criança consegue manter um diálogo com os livros ilustrados, questionando sempre o adulto sobre as imagens. Esta fase é muito importante, pois traduzem-se nos primeiros passos para o contar/aprender histórias, de modo a ser ela a controlar o diálogo que se estabelece nesta fase.

Assim, o adulto introduz os livros de contos, predominantemente de imagens, os chamados álbuns. O diálogo estabelecido pela criança passa a ser em monólogo e controlado pelo adulto, fase intitulada *escutar histórias dos livros*. Contudo, a criança não fica passiva por muito tempo, pois, das histórias serem contadas e recontadas, as crianças começam a memorizá-las até se familiarizarem com elas. As crianças iniciam uma nova espécie de diálogo que é essencial para o ato de contar histórias, como por exemplo, antecipam acontecimentos, questionam, envolvem-se na história emocionalmente, através dos risos ou exclamações e, ainda, gesticulam atitudes e verbalizam algumas das falas das personagens das histórias. As crianças passam a participar ativamente na história, tendo já com elas algumas capacidades adquiridas a nível linguístico e cognitivo. Trata-se da fase *contribuição para as histórias de livros*.

A próxima fase intitula-se *contar pelas imagens*, abrange livros ou álbuns ilustrados, incentivando as crianças a contarem histórias, através das imagens e construindo uma boa relação entre elas e os livros. Estes momentos ajudam as crianças a recontarem a história ou a criarem uma história possível para esse livro com as respetivas ilustrações.

Segundo Magalhães (2002), o ato de contar histórias através de imagens permite dar a conhecer a forma como se organiza um conto e, com o apoio do adulto, acaba por conseguir manipular essas mesmas imagens e desenvolver a narrativa em torno delas.

Assim, a utilização da imagem em contexto do pré-escolar promove a capacidade da memorização, a aprendizagem da leitura, o desenvolvimento da expressão verbal e, ainda, o desenvolvimento das competências perceptoras e cognitivas (Oliveira, 2014). Através da imagem / ilustração, a criança consegue criar um mundo novo, uma nova história, surgem novos cenários e acontecimentos.

De acordo com a importância descrita anteriormente sobre a importância das imagens, surge, assim, o livro de imagens. De acordo com Camargo (1995), o livro com imagens é um livro sem texto, onde as imagens é que contam a história. O livro com imagem não é somente um livro para as crianças que não sabem ler, mas sim um instrumento que deve suscitar por parte dos leitores um começo para novas histórias, dando azo à imaginação e criatividade, aprimorando a consciência de cada um, das suas habilidades cognitivas, do meio envolvente, ambientes que propiciem essas habilidades e a relação do eu com o meio, com a nossa cultura, conhecendo aquilo que a caracteriza, relacionando com outras culturas (Camargo, 1995). A competência ligada à leitura processa-se, numa primeira instância, com a leitura de imagens através do processo de descodificação, possibilitando à criança o primeiro contacto com o livro, antes de adquirir as competências a nível da leitura. Este tipo de livro, o livro sem texto composto por imagens, mostra-se estar mais disponível para a criança tenha a idade que tiver, pois desperta a imaginação, criatividade e, ainda, o desenvolvimento da linguagem oral aquando da análise pormenorizada da imagem (Oliveira, 2014). Este tipo de livros serve como estímulo para a criança se sentir mais motivada, dando oportunidade para a criação da sua história e, ao mesmo tempo, relacionar-se cada vez mais com a literatura. Os livros com imagens promovem não só o encontro com o imaginário, mas permitem que haja um olhar crítico e questionador de acordo com as imagens visualizadas, logo, é importante que haja o questionamento por parte do adulto/ educador, isto é, a interação social, como modelo ou apoio para o desenvolvimento de habilidades ligadas a este tipo de tarefas, a leitura de imagens.

Durante as experiências com narrativas feitas com base em imagens, as crianças passam também por momentos distintos. A fase antes do contar histórias (Magalhães,

2002) baseia-se em experiências reais, contar histórias pessoais, inicia-se com uma conversa sobre acontecimentos do dia, no qual o adulto não consegue perceber se a criança se refere a factos reais ou fictícios. De seguida, surge a fase de *contar histórias em cooperação*, ou seja, quando a criança já tem a capacidade de acrescentar ou antecipar os acontecimentos da história que lhe estão a contar, do mesmo modo, se a criança for estimulada a contar histórias com base em imagens e tiver a cooperação do adulto, ela já é capaz de narrar. Por último, a última fase, *contar histórias*, em que a criança assume na íntegra o papel criativo e ativo durante o processo e o adulto acaba por adotar o papel de ouvinte interessado, pois o adulto deve estar disponível e atento.

Durante esta fase, a construção da narrativa através da leitura de imagens do livro sem texto deve ser estimulada (Oliveira, 2014). A imagem passa a ser uma companheira da criança que utiliza a narrativa como forma de expressar o que está presente nas ilustrações. Enquanto a criança se expressa oralmente com o apoio das imagens, apercebemo-nos da capacidade que a criança tem em transmitir um conhecimento ou acontecimento. O livro com imagens ou o álbum ilustrado tem o mesmo valor que tem um livro com texto, pois as imagens, neste caso, substituem muito bem o texto, porque da forma como o adulto lê o texto, a criança lê a imagem, expressando a mensagem da imagem e, ainda, a criança tem a possibilidade de se envolver no imaginário literário, com um olhar crítico e argumentativo.

2.5. Estudos empíricos

Em seguida, são apresentados alguns estudos empíricos fundamentais no âmbito da temática do presente relatório. Esta pesquisa foi elaborada quer na biblioteca da Escola Superior de Educação (ESE) de Viana do Castelo, no repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (b-on), quer no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Nesta pesquisa, foi possível encontrar dissertações de mestrado dedicados a investigações ligadas à narrativa em EPE e ao desenvolvimento da mesma em contexto educativo. É importante salientar que a pesquisa foi limitada a estudos realizados em Portugal, entre os anos de 2010 e 2018, no âmbito da EPE e em que se privilegiasse o desenvolvimento da narrativa por parte da criança.

No estudo de Cristina Reis (2014), intitulado *Contar histórias na creche e no jardim-de-infância: um estudo sobre a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa*, destaca-se a importância da narrativa na construção e reconstrução de realidades. Esta investigação foi realizada em contexto de creche e JI, com o intuito de ouvir e contar histórias com base em narrativas produzidas pelas crianças. Reis (2014) pretendeu que as crianças desenvolvessem e adquirissem as estruturas das narrativas e, ainda, que desenvolvessem o gosto pela audição e produção. O investigador concluiu que ouvir, contar e recontar histórias permite desenvolver competências ligadas à narrativa, à emergência da literacia e à capacidade de comunicação e imaginação.

Patrícia Oliveira (2014) realizou um trabalho intitulado *Contar histórias com imagens: um estudo de caso no pré-escolar*, que se debruça sobre o desenvolvimento das capacidades que as crianças demonstram na hora de construir narrativas, tendo por base a ilustração e sendo as crianças narradoras dessas histórias. Durante a tarefa diagnóstica desenvolvida com as crianças deste estudo, foi visível que as crianças, enquanto narradoras, revelaram algumas dificuldades no que diz respeito a conteúdos narrativos, existindo pouca coerência a nível da estrutura da narrativa. Depois de implementadas as atividades planeadas e necessárias, com o suporte significativo das ilustrações, foi possível visualizar uma evolução por parte das crianças. Neste estudo, Oliveira (2014) concluiu que o adulto deve criar condições favoráveis e ambientes ricos para este tipo de atividades e a criança deve sentir-se sempre apoiada pelo adulto ao

longo desse período de aprendizagem, porque a criança ainda não tem a capacidade de construir sozinha as suas narrativas.

Uma outra investigação da autoria de Sara Rodrigues (2017), intitulado *Agora contas tu! O desenvolvimento da competência narrativa em crianças de uma sala de 5 anos*, decorreu em contexto de JI numa sala com crianças com 5 anos, e focou-se no desenvolvimento da competência narrativa, dinamizando, assim, a hora do conto onde as crianças foram desafiadas a contar histórias. A problemática desta investigação permitiu que a autora chegasse a conclusões acerca da forma como desenvolver habilidades narrativas na EPE. Concluiu, então, que a sua intervenção contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências ligadas à produção narrativa em crianças.

Por último, devo salientar um outro estudo que, embora não integre a pesquisa referida, foi bastante pertinente para a minha investigação. Trata-se do estudo de Maria de Lourdes Magalhães (2002), intitulado *Contar Histórias*, que aborda a importância de escutar, ler e produzir textos narrativos. A criança, ao conviver desde cedo com a leitura de histórias e a escrita, principalmente a narrativa, adquire um conhecimento acerca das estruturas das histórias. Por isso, é importante que a criança esteja num ambiente que lhe possibilite escutar contos e falar sobre eles, de modo a estimular a sua exploração e, ainda, através da imaginação, incentivá-la a criar histórias.

3. METODOLOGIA

3.1. Opções Metodológicas

Uma vez determinado o problema de investigação, foi necessário definir o plano metodológico a adotar, isto é, uma vez “delimitado o objeto de estudo, há que definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar” (Carmo, 2008, p. 49). Foi necessário refletir acerca do paradigma de investigação, que, segundo Coutinho (2014), resulta de “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p. 9).

Na investigação científica o paradigma cumpre duas funções principais: a unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validade e de interpretação. (Coutinho, 2014, p. 9)

Do mesmo modo, os paradigmas de investigação não são mais do que esquemas teóricos, com carácter didático, que agrupam o conjunto de cientistas que utilizam uma dada metodologia na prática da investigação, constituindo uma comunidade científica cujos membros partilham (Coutinho, 2014, p. 10).

Por isso, é importante afirmar que classificar a investigação como foi executada é um processo muito difícil que exige muito estudo e rigor por parte do investigador, isto é, a investigação traduz-se num “processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade [que nos] exige um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver” (Fernandes, 1991, p. 4). Por sua vez, os métodos são um conjunto de ações realizadas para atingir um determinado objetivo, sendo formados por um conjunto de princípios abstratos ou concretos, como em normas mais claras ou vagas, de modo a formar um plano de trabalho em função de uma determinada finalidade (Ferreira, 1998).

Esta investigação foca-se num método qualitativo, porque o investigador assume um papel muito importante ao longo do processo, isto é, segundo Fernandes (1991),

tem influência em certos comportamentos, atitudes e convicções. O investigador, de acordo com o autor, não dá grande importância à amostra nem à generalização de resultados. O investigador é o instrumento de recolha de dados e a viabilidade e a fiabilidade desses mesmos dados “depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” e, ainda, a “investigação qualitativa dá-se uma grande importância à viabilidade do trabalho realizado” (Ferreira, 1998, p. 181), pois, de acordo com esta investigação, é importante que os dados reunidos estejam em concordância com o que os indivíduos dizem e fazem.

Segundo Carmo & Ferreira (1998),

A viabilidade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada. A fiabilidade diz respeito à replicação do estudo, isto é, à necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo repetido. (p. 218)

Aqui, o investigador acaba por ser um instrumento pertencente à recolha de dados, no qual os dados obtidos dependem muito da sensibilidade do investigador, como do nível de honestidade e conhecimento. Neste tipo de investigação, segundo Ferreira (1998), os investigadores focam-se mais no processo de investigação e não só nos resultados que obtiveram. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p. 181).

Na investigação qualitativa, os dados recolhidos, segundo Bogdan & Biklen (1994), são designados por qualitativos com o intuito de dar a entender o quão ricos em pormenores descritivos são relativamente aos objetos em estudo, por exemplo, pessoas, locais e conversas. E, ainda, durante este tipo de investigação, o investigador opta por deixar que os sujeitos que participam no estudo expressem livremente as suas opiniões, logo são estudos que apresentam amostras pequenas, pois o objetivo principal é a interpretação dos dados e a sua descrição.

Assim, o presente estudo assume-se como uma investigação qualitativa de carácter descritivo, analisando-se os dados recolhidos e interpretando-os.

Neste âmbito, Carmo & Ferreira lembram que uma

descrição deve ser rigorosa e resultar de diretamente de dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segunda a qual foram registados ou transcritos. (1998, p.180)

3.2. Caracterização dos participantes do estudo

A investigação presente neste relatório foi realizada com um grupo de pré-escolar, isto é, das dezoito crianças de grupo, foram escolhidas aleatoriamente cinco crianças, três do sexo masculino e duas do sexo feminino, com três anos de idade. A razão pela qual se optou por um número restrito de crianças foi pelo facto de centrar a atenção num pequeno grupo, descrevendo, em pormenor, a sua atuação. Optou-se, então, por uma amostragem probabilística, em que se utiliza “métodos em que a seleção dos sujeitos é aleatória, fruto apenas do acaso” (Coutinho, 2014, p.91), mais precisamente traduz-se numa amostragem aleatória, pois, “os sujeitos da população têm igual probabilidade de pertencer à amostra” (2014, p.91). Esta participação das crianças em estudo só foi possível após a recolha do consentimento por parte dos encarregados de educação das crianças em causa, pois, é fundamental “obter uma autorização especial escrita dos pais para dar atenção pessoal a crianças” (Stake, 2009, p.74). Assim, com o consentimento dos encarregados de educação, ficaram garantidos os princípios éticos da investigação expressos no consentimento entregue no início da investigação, garantindo a confidencialidade, divulgação e codificação dos dados recolhidos, apresentando o devido respeito pela integridade das crianças envolvidas no estudo.

O Quadro 2 indica a idade das crianças do estudo aquando do início da intervenção e a codificação adotada.

Quadro 2. Codificação dos participantes do estudo

Idade	Sexo	Codificação adotada
3 anos	Feminino Masculino	M.L; E.V; S.G; T.V; V.A.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para recolher os dados, no âmbito do estudo aqui apresentado, foram seleccionadas determinadas técnicas e instrumentos. Assim, no estudo qualitativo, existe uma necessidade de retirar “partido das formas triviais de familiarização com as coisas” e, ainda, o “conhecimento é largamente cerebral, só algumas coisas são registadas” (Stake, 2009, p. 65). Segundo o mesmo autor (2009), os investigadores têm como principal qualificação a experiência, isto é,

experiência de olhar e pensar normalmente, a experiência do investigador qualitativo é a de saber o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e conscientemente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações. (p.65)

Para Bogdan & Biklen (1994), os dados são “materiais em bruto” que os investigadores colhem do contexto em que estiveram inseridos e são vistos como a “base da análise”. Esses materiais que “os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes” (p.149) são como uma confirmação do trabalho desenvolvido, pois, como é referido pelos mesmos autores (1994), esses materiais servem como “factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (p.149).

No presente estudo, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram os meios audiovisuais, isto é, vídeos e fotografias, os documentos das crianças e os testes (inicial e final). Coutinho (2014) refere que “todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multimetodológico, implica uma recolha de dados originais por parte do investigador” (p. 104). Segundo Máximo-Esteves (2008, citado por Cruz, 2018), as fotografias são vistas como fontes secundárias, como forma de ilustrar, de demonstrar e exhibir. No que diz respeito ao vídeo, Máximo- Esteves (2008, citado por Cruz, 2018) salienta que esta técnica de recolha de dados consiste numa fonte primária, tendo informação visual e auditiva, o que permite que esta seja analisada e reanalisada vezes sem conta e as necessárias. De acordo com Coutinho (2014), os testes são uma técnica de recolha de dados “que se destinam à avaliação de conhecimentos,

inteligência, raciocínio abstrato, criatividade, entre muitas outras variáveis do foro cognitivo e mesmo socioafetivo” (p. 144) e, ainda, os testes “procuram medir/ avaliar conhecimentos adquiridos sobre factos já conhecidos” (p.144).

3.3.1. Observação Participante

Em relação à observação,

o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” e, ainda, “o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar da vida da população observada. (Carmo & Ferreira, 1998, p. 107)

Segundo Sousa (2009), a observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar” (p. 113). De acordo com Mann (1970, citado por Sousa, 2009), a observação participante coloca o observador e o observado na mesma posição, de modo a situar o observador como um membro do grupo, vivenciando e experienciando tudo aquilo que o grupo observado faz.

Durante a investigação, a observação participante foi o método de recolha de dados mais utilizado, pois o contacto sistemático com as crianças possibilitou acompanhar as atividades propostas e a sua realização, seguindo todos os passos das crianças e a sua evolução em cada atividade realizada no contexto e, ainda, perceber o nível de empenho e motivação nas mesmas, bem como refletir sobre as tarefas levadas a cabo.

Como refere Bogdan & Biklen (1994), o investigador deve ter noção do objetivo da sua investigação, o que procura, para responder da melhor forma à sua questão de investigação, participando de formas diferentes com os indivíduos que vai avaliar, mas dar espaço aos sujeitos que estão a ser avaliados, disponibilizando o espaço de que precisam sem se sentirem pressionados e, assim, procurar “andar pelas redondezas e apenas conviver com os sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 128).

3.3.2. Meios audiovisuais (vídeo e fotografia)

As tarefas realizadas em contexto foram registadas através do registo fotográfico e em suporte de vídeo. Segundo Máximo-Esteves (2008), as fotografias são consideradas

fontes secundárias, com o objetivo de ilustrar, demonstrar, mostrar e apresentar o que foi realizado durante a atividade. Em relação ao vídeo, o autor refere que se traduz numa fonte primária, ao contrário das fotografias, pois apresenta informações visuais como auditivas e permite que haja uma análise e reanálise sempre que for necessário. Este tipo de registo foi importantíssimo no projeto que aqui se apresenta, fornecendo, de forma marcante, os dados pertinentes para a análise de dados.

3.3.3. Documentos das crianças ou Artefactos

Os documentos elaborados pelas crianças traduziram-se algumas vezes em registos pictóricos das histórias narradas em contexto educativo. Contudo, no final do projeto de investigação, a EE reuniu algumas histórias criadas pelas crianças em sala e organizou-as ao longo de um livro (Anexo 4) elaborado pela EE com o auxílio das crianças que o ilustraram, reunindo uma variedade de registos escritos e simbólicos criados pela EE e pelas crianças (Vale, 2004, p. 180).

3.3.4. Testes (diagnóstico e avaliação final)

Os testes, tanto o de diagnóstico como o de avaliação, foram elaborados junto das crianças pertencentes ao grupo dos participantes no estudo. Os dois testes tiveram como base imagens. O teste diagnóstico traduziu-se num conjunto de seis imagens que representavam uma sequência de ações, com o objetivo de serem identificadas e descritas (Anexo 1). O teste de avaliação final apresentava numa bolsa dividida em quatro partes, contendo imagens correspondentes às categorias da narrativa (Quem?; O quê?; Quando?; Onde?) (Anexo 2). Assim, “os testes são uma técnica de recolha de dados que se destinam à avaliação de conhecimentos, inteligência, raciocínio abstrato, criatividade, entre muitas outras variáveis do foro cognitivo e mesmo socioafetivo” (Coutinho, 2014, p. 144).

3.4. Definição do plano de ação do estudo

Elaborar um plano de ação foi uma tarefa fundamental e orientadora de todo o percurso, de modo a trazer mais rigor às atividades desenvolvidas no âmbito do projeto. Assim, através desse plano, foi possível ter uma perceção mais clara das diferentes etapas que o integram. Daí a necessidade e a importância de fazer uma calendarização,

representada no quadro 3, com as diferentes etapas da construção deste projeto final. Podemos encontrar na primeira etapa a preparação do projeto e o período de observação; posteriormente, uma segunda etapa, em que se realizou a prática das atividades para o projeto e, por último, a terceira fase, ou seja, a concretização da produção escrita do projeto.

Quadro 3. *Calendarização do projeto*

Datas	Fases de estudo	Procedimentos
15 de outubro a 29 de outubro de 2018	Preparação do projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de área de intervenção prioritária; - Definição das questões de investigação; - Organização da atividade diagnóstica (teste inicial/diagnóstico); - Conceção dos materiais necessários; - Pedido de autorização aos pais.
15 de outubro de 2018 a 18 de janeiro de 2019	Projeto de investigação “A voz narrativa das crianças: uma experiência na EPE”	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da atividade diagnóstica (teste inicial/diagnóstico); - Pesquisa bibliográfica; - Planificação de atividades; - Construção dos materiais necessários; - Implementação das atividades; - Registo audiovisual das atividades; - Realização da atividade final (teste final/reavaliação).
21 de janeiro a 31 de maio de 2019	Redação escrita do projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração escrita do projeto: fundamentação; metodologia adotada; análise de dados; conclusões acerca do projeto.

3.5. Intervenção Educativa

Na fase de intervenção educativa, entre setembro de 2018 a janeiro de 2019, realizaram-se várias atividades, entre as quais cinco estiveram diretamente relacionadas com a questão de investigação. No capítulo referente à apresentação, análise e discussão dos resultados, as atividades serão analisadas de forma aprofundada e mais

detalhada, de acordo com as categorias de análise selecionadas. Segue-se uma breve descrição das mesmas.

3.5.1. Atividade 1 - Painel de histórias

“Uma missão para pequenos investigadores”

Objetivos da atividade:

- Estabelecer diálogos;
- Explorar a linguagem de forma lúdica;
- Construir uma sequência lógica com as imagens;
- Desenvolver uma narrativa;
- Desenvolver as diferentes dimensões da narrativa ao longo da narração.

Material a utilizar:

- Cartas;
- Painel da história;
- Imagens (das personagens).

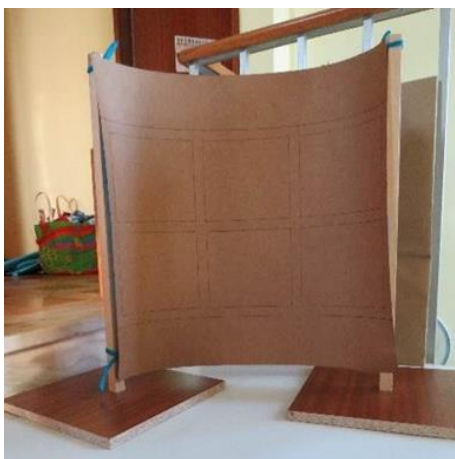


Figura 9. Painel das histórias



Figura 10. Mascote Sapo Sapipi

Desenvolvimento da atividade:

A atividade foi pensada para decorrer na sala do jardim de infância, mais propriamente no canto da leitura, o espaço onde é habitual se realizarem as atividades. As crianças estavam reunidas nesse espaço de modo a ficarem numa meia lua, de modo

a que todas conseguissem ver bem os objetos apresentados e terem contacto com as outras crianças. A atividade começou com duas cartas mistério, a informar as crianças do que se estava a passar com o Sapo Sapipi. Na segunda carta, as crianças foram desafiadas a encontrar imagens (Anexo 3) que estavam espalhadas pela sala, seguindo diferentes ordens, por exemplo: “Saltar a pés juntos” ou “Rastejar até à área do quarto”. Após as crianças terem cumprido estas ordens, e de todas as cartas terem sido encontradas, procederam à fixação das mesmas no painel das histórias, de modo a construir uma sequência lógica entre elas.

Depois dessa sequência estar montada no painel das histórias, as crianças tinham que desenvolver uma narrativa em volta das imagens. As perguntas como orientação foram, mais uma vez, essenciais para o desenvolvimento da história, como, por exemplo:

- Onde mora?
- Ele está triste? Feliz?
- Onde ele mora faz sol? Ou está sempre a chover?
- O que ele gosta de comer? E fazer?
- Qual a refeição favorita dele?

Previsão do tempo de duração da atividade: 30 minutos

3.5.2. Atividade 2 - Avental das Histórias

“Era uma vez...”

Objetivos da atividade:

- Desenvolver a narrativa através de material lúdico;
- Desenvolver o vocabulário;
- Explorar as dimensões da narrativa de forma lúdica;
- Descrever as diferentes dimensões da narrativa;

Material a utilizar:

- Avental;
- Imagens.



Figura 11. Avental

Desenvolvimento da atividade:

A atividade foi pensada para ser desenvolvida na sala do jardim de infância, na área da leitura, onde acontecem diariamente as rotinas e onde quase sempre se realizam as atividades planeadas (Anexo 5). As crianças encontravam-se reunidas nesse mesmo espaço, sentadas no tapete, de forma a formarem um círculo. Do avental saíram diferentes imagens relativas às diferentes dimensões da narrativa (isto é, tempo, espaço, personagens e ações) e as crianças, ao analisarem essas mesmas imagens, tinham de desenvolver uma narrativa em volta das mesmas. Foi essencial que este processo de construção da narrativa fosse acompanhado por perguntas orientadoras, como:

- O que estão a ver nesta imagem?
- Onde se vai passar a história?
- A história acontece de dia ou de noite?
- Esta a fazer mau tempo ou bom tempo?
- Quem as personagens?
- Como são elas?
- O que têm vestido?
- Estão alegres ou tristes? Assustadas?

- O que estão a fazer?
- Como acaba a história?

Previsão do tempo de duração da atividade: 30 minutos

3.5.3. Atividade 3 - Cenário 1

“Um cenário uma história: Lenda de Viana do Castelo”

Objetivos da atividade:

- Desenvolver a narrativa através de material lúdico;
- Identificar características do tempo, espaço, personagens, a nível físico e psicológico, e ações;
- Desenvolver o vocabulário;
- Explorar a linguagem de forma lúdica.

Material a utilizar:

- Cenário (da Lenda de Viana do Castelo);
- Personagens (Ana e o Pescador).



Figura 12.Cenário 1

Desenvolvimento da atividade:

A atividade foi pensada para decorrer na sala dois do jardim de infância, mais propriamente no canto da leitura, que também se traduz no canto onde se realizam as

rotinas diárias. Contudo, para esta atividade, as crianças foram dispostas de modo a se encontrarem de frente para o cenário.

Para a exploração desta atividade, as crianças foram questionadas da seguinte forma:

- O que é que vocês estão a ver neste cenário?
- Onde estão as personagens?
- Onde está a menina?
- O que estará o menino a fazer ali?

Previsão do tempo de duração da atividade: 30 minutos

3.5.4. Atividade 4- Cenário 2

“Um cenário uma história: Uma história de Natal”

Objetivos da atividade:

- Desenvolver a narrativa através de material lúdico;
- Identificar características do tempo, espaço, personagens, a nível físico e psicológico, e ações;
- Desenvolver o vocabulário;
- Explorar a linguagem de forma lúdica.

Material a utilizar:

- Cenário de Natal: “Uma história de Natal”.



Figura 13. Cenário 2

Desenvolvimento da atividade:

A atividade foi pensada para decorrer na sala dois do jardim de infância, mais propriamente no canto da leitura, onde também se realizam as rotinas diárias. As crianças estavam sentadas de frente para o cenário.

Para a exploração desta atividade, as crianças foram questionadas da seguinte forma:

- O que é que vocês estão a ver neste cenário?
- Onde estão as personagens?
- Que estação do ano está aqui representada?
- O que estará o menino a fazer ali?
- É de dia ou de noite?
- O que está a menina a fazer?
- Estas duas personagens serão amigas? Serão os pais da menina?
- Eles estão felizes?

Previsão do tempo de duração da atividade: 30 minutos

3.5.5. Atividade 5- C moda das Histórias

“Gavetinhas M gicas”

Objetivos da atividade:

- Desenvolver e estimular a criatividade e a imaginação;
- Reconhecer e nomear elementos presentes nas imagens;
- Explorar a linguagem de forma lúdica;
- Estabelecer diálogos;
- Desenvolver o vocabulário;
- Explora os materiais (c moda e imagens);
- Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação;
- Descrever pessoas, objetos e ações.

Material a utilizar:

- C6moda das hist6rias;
- Imagens.



Figura 14. C6moda das hist6rias

Desenvolvimento da atividade:

A atividade foi pensada para decorrer na sala do jardim de inf6ncia, mais propriamente no canto da leitura, dado ser o espaco onde 6 habitual serem realizadas as rotinas di6rias do grupo. As crianas estavam reunidas nesse espaco, para terem uma melhor visualiza66o para o centro do tapete onde foram colocadas as imagens que sa6ram da c6moda das hist6rias. Foi apresentada 6s crianas uma pequena c6moda, colocando de seguida algumas quest6es. Neste momento, a E.E. explicou que as crianas tinham de abrir cada uma das quatro gavetas e retirar de dentro uma imagem. De referir que cada gaveta correspondia a cada uma das dimens6es da narrativa que est6 a ser explorada com as crianas – espaco, tempo, personagens e a66o. Ap6s este processo, foi pedido 6s crianas para narrarem uma hist6ria, atrav6s da visualiza66o das imagens selecionadas.

Durante a explora66o desta atividade, as crianas foram questionadas, tendo como orienta66o as seguintes quest6es:

- O que representa esta imagem?
- E para que serve?
- Querem descobrir o que guarda este arm6rio?
- O que est66o a ver nesta imagem?

- Onde se passa a história?
- A história acontece de dia ou de noite?
- Está a chover? Ou está sol?
- Estas são as personagens?
- Como são elas?
- O que têm vestido?
- Estão alegres ou tristes?
- O que estão a fazer?
- Como acaba a história?

Previsão do tempo de duração da atividade: 30 minutos

3.6. Procedimentos de análise de dados

Após a recolha dos dados, é fundamental analisar os dados, um “processo de busca e de organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais”, facilitando, assim, a “compreensão desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 2015, p. 205). Os materiais recolhidos durante a investigação traduziram-se em gravações vídeo e áudio e os testes (inicial e final); de referir que foram guardados em suporte digital e *a posteriori* analisados cuidadosamente e transcritos para um documento digital. O objetivo pretendido consistiu em analisar as narrativas produzidas pelas crianças nas atividades desenvolvidas no contexto educativo, como nos testes inicial e final de modo a compreender a forma como as crianças desenvolvem a estrutura das narrativas quando motivadas por imagens e por um conjunto de questões orientadoras e realizadas pela EE. Neste sentido, foram definidas as seguintes categorias de análise: localização temporal (Quando?); localização espacial (Onde?); personagens (Quem?); acontecimento principal (O quê?); sequencialização de eventos/ descrição (E quê?) e o desfecho (Como terminou?). De referir que esta categorização foi feita, seguindo alguns elementos de análise da narrativa apresentados por Magalhães (2002). Na tabela que se segue encontra-se a descrição desses parâmetros de análise.

Quadro 4. *Descrição das categorias de análise das narrativas*

PARÂMETROS	O QUE SE ESPERA DAS CRIANÇAS
<p>1. Localização Temporal (Quando?) É muito importante a presença de um elemento referente à localização temporal, de modo a transmitir o momento em que se desenvolveu a história (Oliveira, 2014).</p>	<p>É esperado que as crianças introduzam as narrativas com conectores temporais, de modo a situar a narrativa no tempo, remetendo para o mundo que está a ser criado por elas. Pode ser feito de várias maneiras, mas uma das formas mais visíveis é a utilização da expressão <i>era uma vez</i>, podendo ser acrescentadas outras referências temporais motivadas pelas questões feitas pela EE.</p>
<p>2. Localização Espacial (Onde?) É importante para localizar no espaço quem escuta a narrativa, isto é, informar onde se desenrola a ação (Oliveira, 2014).</p>	<p>É esperado que a criança localize a ação no espaço.</p>
<p>3. Personagens (Quem?) As personagens são muito importantes para as narrativas, pois apresentam-se como os agentes que desencadeiam as ações (Oliveira, 2014).</p>	<p>É esperado que as crianças incorporem nas suas narrativas as personagens que visualizam nas imagens ou nos cenários.</p>
<p>4. Acontecimento Principal (O quê?) A ação principal da narrativa é movida pelas personagens, enquanto agentes (Oliveira, 2014).</p>	<p>É esperado que a criança identifique uma ação possível de ser desenvolvida no espaço onde a narrativa ocorre.</p>
<p>5. Sequencialização de eventos/ descrição Após a criação de uma ação principal, procede-se à sequencialização possível de ações com ela relacionadas e que integram um conjunto de elementos (Oliveira, 2014).</p>	<p>A criança produz todos os eventos respeitando, cronologicamente, o tempo de cada ação/ evento. Um dos conectores temporais utilizado pelas crianças e a mais visível é o advérbio <i>depois</i>.</p>
<p>6. Desfecho (Como terminou?) O desfecho é também um aspeto fundamental para a narrativa, pois é um elemento estruturador da narrativa clássica com princípio meio e fim (Oliveira, 2014).</p>	<p>É esperado que a criança faça um desfecho da sua história, utilizando expressões como <i>fim</i>, <i>a história acabou</i>, entre outras expressões. A criança pode também apresentar uma conclusão da história.</p>

3.7. Análise e interpretação dos dados

Nesta secção estão mencionadas todas as atividades desenvolvidas ao longo desta investigação. Iniciaremos com a explicação da exploração das atividades em contexto e, em seguida, uma análise das mesmas. Por último, uma análise dos testes (diagnóstico e avaliação final) efetuados ao grupo de crianças referido.

3.8. Descrição e interpretação dos dados

3.8.1. “Uma investigação para pequenos investigadores”

Exploração e análise da atividade: Para introduzir a atividade, usou-se um saco das surpresas que continha uma carta com uma mensagem. Antes de as crianças descobrirem que era uma carta, foram incentivadas a descobrir o que seria que estava no saco das surpresas. Após a revelação, foi lida a carta, que introduzia o novo elemento do grupo, o *Sapipi*, o sapo do grupo. De seguida, o novo elemento desafia as crianças a cumprirem com algumas regras para descobrirem as imagens que estão escondidas pela sala.

O objetivo é as crianças participarem todas na descoberta das imagens para que fosse possível conhecer a história da mascote da sala. Portanto, as crianças antes de se dirigirem ao local onde tinham a imagem necessária para a história, teriam de cumprir com algumas indicações como “saltar a pés juntos até à cadeira com o símbolo do papagaio” ou “rastejar até à cama das nenucos na área do quarto”.

Em seguida, foram desafiadas a reunir as imagens no centro do tapete, organizando-as segundo uma sequência em que as colocavam pela ordem segundo a qual as imagens foram surgindo durante o desafio no painel das histórias, tendo como orientação perguntas da EE, como, por exemplo:

EE: “Vamos organizar...”

SG: “As fotos.”

EE: “Qual foi a primeira imagem que vimos?”

SG: “A verde.”

EE: “A outra imagem? Qual foi a segunda imagem?”

Com as imagens no painel, o grupo foi desafiado a criar uma narrativa, tendo sempre como referência questões orientadoras por parte da EE, seguindo-se as respostas por parte das crianças.

EE/ Grupo: “Era uma vez o Sapipi...”

EE: “De que cor era?”

Crianças: “Verde!”

EE: “E ele estava...?”

Crianças: “Feliz!”

EE: “Estava feliz, Porquê?”

Crianças: “Porque estava na sua história.”

EE: “Porque estava a contar a sua história aos meninos. E do que é que ele gostava de comer?”

Crianças: “Mosquitos!”

EE: “E no lugar onde ele ...”

Crianças: “Vivia”

EE: “Estava sempre...”

Crianças: “Bom tempo!”

EE: “Onde é que ele vivia?”

Crianças: “Num lago”

EE: “Grande ou pequeno?”

Crianças: “Grande!”

EE: (Desfecho) “E aqui está ele o nosso *Sapipi*!”

Esta atividade teve como objetivo estimular e desafiar as crianças e, inicialmente, aumentar a sua curiosidade para descobrir as cartas e cumprir os desafios propostos. Com base nas perguntas orientadoras da EE, e como referido anteriormente, o grupo identificou características quer físicas quer psicológicas quer determinadas ações “o *Sapipi* era verde”, “o *Sapipi* estava muito feliz” e “ele gostava de comer mosquitos”.

No que respeita à localização tanto espacial como temporal a criança, através das questões orientadoras, verifica-se a identificação e descrição das categorias espacial e temporal, “vivia num lago muito grande” e “estava sempre bom tempo”. O grupo, durante a construção da narrativa, contribuiu, ainda, com alguns aspetos referentes ao espaço, dizendo que o lago tinha flores ao que a EE acrescentou que a mascote gostava de apanhar sol nos nenúfares, explicando ao grupo do que se tratava.

O grupo também conseguiu identificar a ação principal, “estava a contar a sua história” e, ainda, acrescentar uma nova ação “ele gostava de comer mosquitos”. Uma das crianças afirmou que também ele gostava muito de saltar no lago, “é muito saltitão”.

Depois de as crianças criarem em conjunto a narrativa com a orientação da EE, de forma a manter sempre uma sequência lógica ao longo da história, foram desafiadas a recontar a história, olhando para a sequência lógica das imagens. Segue-se, como

exemplo a criança TV, que optou por recontar a história, utilizando o que foi explorado em grande grupo, referindo-se à personagem e retratando características físicas e psicológicas. Depois, referiu a ação principal, seguidamente de uma outra ação (sequencialização de eventos), acabando por referir a localização temporal e espacial.

TV: O *Sapipi* era verde e estava muito feliz. Porque estava a contar a história. Estava a comer mosquitos. Estava muito bom tempo e ele vivia num lago e cá está ele!

3.8.2. “Era uma vez...”

Exploração e análise da atividade: A atividade teve início com o efeito “surpresa”, de modo a deixar as crianças curiosas para descobrir de que objeto se tratava. Depois, a EE mostrou às crianças o avental, questionando as mesmas, de modo a saber se conheciam, se já tinham utilizado ou visto algum familiar a utilizá-lo. As crianças tanto em grande grupo como individualmente responderam que se tratava de “*um avental*” ao que a EE comentou “sabem, é *um avental de histórias*”. Após este questionamento e troca de conhecimentos e vivências, as crianças foram desafiadas a contarem uma história com as imagens retiradas dos bolsos do avental. Enquanto a EE tirava as imagens, algumas crianças nomeavam o que viam nas mesmas, o que foi um grande apoio na construção de uma história.

EE: “Vocês sabem o que é isto?”

Crianças: “é uma fogueira... um menino e uma menina... um pinheiro... uma tenda... uma cana de pesca...” (respondiam enquanto a EE tirava as imagens dos bolsos)

EE: “E vocês sabem para o que serve a cana de pesca?”

Crianças: “Pescar o peixe.”

Depois de reunidas as imagens necessárias, as crianças foram desafiadas “*a contarem uma história*” com o apoio da EE. Iniciou-se a história, utilizando a expressão inicial “*era uma vez*”; depois, destacou-se a dimensão temporal ao que responderam “*num dia de sol*”, de seguida, passou a referir-se quem participava nesta história, tendo representado nas imagens “um menino e uma menina”. A EE questionou se as crianças queriam dar nome às personagens da história, contudo as crianças não se mostraram muito à vontade para dar o nome às personagens, tendo a EE nesse momento escolhido dois nomes aleatórios, “o *João* e a *Maria*”. Entretanto, passou a explorar-se as ações, questionando as crianças, de forma a perceber, também, o grau de empenho perante a atividade, o que as personagens estavam a fazer “*acampar*”; de seguida, explorou-se a descrição do espaço “*então, no sítio onde eles foram acampar, lá nas montanhas, o que*

é que existe”, surgindo respostas como *“tinha muitas árvores, tinham um lago, uma fogueira e uma viola, para tocar e cantar”*. Depois, o grupo foi incentivado a descrever mais ações desenvolvidas pelas personagens, perguntando *“o que fizeram mais as crianças?”*, ao que as crianças responderam *“foram pescar e lancharam”*. As crianças, com o apoio da EE, construíram uma história em volta das imagens.

Numa segunda fase, foi a vez de cada criança criar a sua narrativa com o apoio e orientação de perguntas colocadas pela EE.

EE: “Era uma vez...”

MI: “Uns meninos que foram acampar.”

EE: “E, depois?”

MI: “Depois, foram pescar um peixe para comer.”

EE: “E, depois?”

MI: “Levaram para casa para comer.”

Foi possível perceber que, ao longo da atividade, algumas crianças não se sentiam à vontade para partilhar a sua história ou contar uma história, e, por outro lado, foi visível o à vontade por parte de outras crianças que quiseram partilhar as suas histórias, expressando oralmente, utilizando uma linguagem perceptível e clara.

A partir deste desafio, foi possível perceber que as crianças, de uma forma autónoma, iniciavam as suas histórias, utilizando a expressão “era uma vez”. Em relação à localização temporal, uma das crianças utilizou uma expressão que mais nenhuma criança utilizou e era visível nas imagens que serviam como apoio para a criação da narrativa, sendo a expressão, “estava bom tempo”.

As crianças que intervieram enquanto narravam as suas histórias referiam a localização espacial “numa tenda” ou “na montanha”, não sendo necessária a intervenção da EE, identificando sem dificuldades onde a história se desenrolava.

Relativamente às personagens da história, em alguns casos as crianças referiam as duas personagens (um menino e uma menina) representadas na imagem enquanto outras crianças referiam apenas uma das personagens. As crianças não exploraram muito a presença destas personagens, isto é, não descreveram as mesmas a nível psicológico como físico.

Em relação aos acontecimentos principais, as crianças que participaram com as suas narrativas apresentavam uma ação principal, como “andava nas montanhas”, “foram acampar numa tenda”, “estavam na tenda” e “estavam a acampar”, não sendo

mais uma vez necessária a intervenção da EE. De referir que a sequencialização de eventos já surgiu de forma autónoma, porém as pequenas descrições foram iduzidas com questões orientadoras, como “fez uma fogueira”, “depois, foi para a tenda brincar”, “fizeram um lanche”, “pescaram um peixe para o jantar”. A EE acabou por acrescentar “que iam passar lá a noite”, perguntando “onde iam dormir?” ao que a criança ripostou “na tenda”. Outras crianças optaram por relatar ações que não eram visíveis nas imagens, como “levaram para casa para cozinhar” ou “viram um urso que era muito pior e comeu a menina e o menino”, estes dois exemplos que se traduzem, também, em dois desfechos para a história. Em todas as histórias, a EE perguntava às crianças sobre o final da história que estavam a contar, como “acaba assim a tua história?” ou “acabou?”, dando a entender que toda a história tem um final, isto é, um desfecho, contudo nem todas as crianças referiram ou criaram um final para as suas histórias, mesmo sendo orientadas para tal. Foi possível visualizar que as crianças utilizavam elementos articuladores entre as ações, como “e” ou “depois”, sendo este último utilizado sempre pelas crianças, quando existia a necessidade de ligar os acontecimentos entre si.

Por fim, é importante perceber que o adulto é essencial para este tipo de atividades, pois cabe a ele orientar e apoiar as narrativas criadas ou recontadas pelas crianças, tendo sempre em atenção as dificuldades de cada uma, como foi visível numa criança que revelou muitas dificuldades a nível da linguagem oral. É necessário, ainda, incentivar as crianças que não participaram, chamando-as para a atividade, criando um ambiente propício para que a criança se sinta à vontade para desenvolver as suas histórias. Desta forma, é importante que a EE esteja disposta a ser um apoio neste tipo de atividades, de modo a tornar as histórias das crianças mais claras a nível da estrutura e organização da narrativa e deixar que as crianças, de uma forma autónoma, desenvolvam as suas próprias narrativas com base nas imagens expostas.

3.8.3. “Um cenário uma história: Lenda de Viana do Castelo”

Exploração e análise da atividade: A EE iniciou a atividade de forma a despertar a curiosidade das crianças, dialogando com elas acerca do cenário, sobre as cores que estava presente nele, o que estavam a ver, tendo as crianças enumerado os elementos presentes no cenário, como, “uma flor”, “um menino”, “uma menina”, “uma gaivota”, “o sol”, “peixes”, “três peixes”, incentivando-os a contar, “um barco”. A EE optou por colocar perguntas orientadoras e essenciais para desenvolver uma história em volta daquele cenário, como “e aqui o que temos?”, “você sabem onde estão a menina e o menino, que sítio é este?”, ao que as crianças responderam “na praia”. Todas as perguntas foram colocadas de maneira a que as crianças descrevessem o cenário e reunissem as respostas necessárias para desenvolver uma narrativa em volta do cenário.

Depois, foram colocadas mais questões orientadoras, de modo a que as crianças descrevessem as personagens (características físicas e psicológicas) presentes no cenário, “e o menino como é?”, “de que cor é o cabelo dele?”, “e ele está triste ou alegre?”, “e a menina como é?”, “o que tem a menina no cabelo?”, “o que tem ela vestido?”. E, ainda, foram questionadas sobre as ações das personagens, “já repararam na mão do menino, porque estará ele assim com a mão?”, “está a dizer *olá* à menina?”, ao que as crianças reponderam “sim”. Também, foram questionadas acerca dos vínculos destas duas personagens, sugerindo se eles seriam irmãos ou amigos e o grupo respondeu “amigos”; interrogadas sobre o que iriam fazer juntas, as crianças responderam “pescar”. A EE perguntou sobre o tempo que estava representado no cenário, confrontando o grupo com a possibilidade de estar sol ou estar a chover ao que este respondeu que estava bom tempo. Seguiu-se, então, uma questão sobre qual a estação do ano em que as personagens estavam e, após algumas sugestões orientadoras, as crianças chegaram à conclusão de que o tempo descrito era o “verão”.

Após reunir todas as condições necessárias para desenvolver a narrativa com o grupo, a EE ainda criou algumas oportunidades para comparar alguns elementos com a realidade, isto é, o sol amarelo do cenário com o sol do quadro do tempo da sala e a água transparente do cenário com um cristal, de modo a estabelecer comparações entre elementos representados no cenário com instrumentos reais, materiais palpáveis.

Depois, em grande grupo, foram reunidas as condições necessárias para imaginar uma narrativa segundo as categorias necessárias para uma história. Posteriormente,

houve espaço para dialogar sobre a história daquele cenário, acerca da “Lenda de Viana do Castelo”, uma vez que o projeto do contexto educativo tinha como temática o Património Cultural. As crianças tiveram a oportunidade de confrontar as histórias criadas com a verdadeira história daquele cenário.

Quando a atividade foi iniciada, as crianças mostraram interesse em participar, descrevendo os elementos que estavam representados no cenário. A EE optou por começar desta forma a atividade, de maneira a que as crianças tivessem presentes elementos necessários para a construção da narrativa. As crianças souberam enumerá-las sem qualquer tipo de dificuldade.

Também se acabou por desenvolver junto do grupo de crianças uma história baseada em todos os elementos enumerados por eles, seguindo as categorias da narrativa até ali exploradas de forma implícita. Algumas das crianças acompanharam a narrativa, incorporando os tais elementos essenciais para ela.

Após este momento, as crianças foram incentivadas, como nas atividades anteriores, a contarem as suas histórias com base no cenário. As crianças que colaboraram com as suas histórias mostraram saber como iniciar a história, respeitando a localização temporal, usando o “era uma vez” e, em seguida, identificar as personagens dessa história “um menino e uma menina”. Uma das crianças optou por modificar o espaço onde as personagens estavam ilustradas no cenário, isto é, em vez de se encontrarem na praia estavam na “escola”, descrevendo as ações de cada um, “o menino estava em cima do banco a dizer *olá*”, depois passa a descrever como era o espaço, referindo que “uma flor estava no jardim”, descreve o tempo, “estava sol” e “estava calor”, volta a referir algumas ações sem serem relacionadas com as personagens, como “e uma gaivota estava a voar” e, ainda, “e o barco estava a andar na água”. É visível que as ligações entre as ações ocorrem apenas com os conectores “e” e “depois”. Percebendo que a criança estava a acabar a sua história, a EE perguntou como esta acabava, de modo a reforçar perante a criança e o grupo que as histórias têm um fim, ao que a criança respondeu que “o menino e a menina foram juntos de barco pescar”.

Já em outra história, também, partilhada por uma criança, esta iniciou-a com a expressão “era uma vez”, como a criança anterior e, ainda, identificou as personagens principais da história “um menino e uma menina”. Depois de questionada pela EE, a

criança referiu que “estavam na praia a passear” e, ainda, a criança utilizou como desfecho para a história a expressão “foram para casa brincar”.

3.8.4. “Um cenário uma história: Uma história de Natal”

Exploração e análise da atividade: Após as crianças se reunirem em frente ao cenário, a EE pediu que olhassem com atenção para ele, de modo a interagir com os elementos presentes no cenário. De seguida, foram feitas algumas questões, nomeadamente acerca da estação do ano em que aquelas personagens estavam, ao que as crianças responderam “temos uma árvore de Natal”; perante esta resposta, a EE perguntou “e vocês sabem quando festejamos o Natal?” e, ainda, “estamos no mês de dezembro estamos a aproximar do Natal, será que estas personagens estão no mês de Natal?”, “Será que é noite de Natal?”, ao que as crianças iam respondendo “Sim, é Natal”, “É dezembro”, “É o Pai Natal”. Depois, foram colocadas algumas perguntas referentes à localização temporal, como “E lá fora é dia ou é noite?”, ao que as crianças responderam “noite”, questionando a razão - “Porquê?” -, ao que responderam “Porque está a lua”.

Entretanto, de forma espontânea, passaram a descrever o espaço exterior, dizendo “e a neve”, “e a montanha”, sendo interrogadas pela EE, “então, lá fora está muito frio?”, ao que responderam “sim”. De seguida, descreveram mais uma vez o espaço onde estavam as personagens, enumerando o que encontravam no mesmo “temos presentes”, “e as luzes”, “a lareira”, “temos ali três flores”.

Após as crianças descreverem e enumerarem os elementos que estavam a ver no cenário, foram desafiadas a fazer um pequeno exercício de comparação, por exemplo, “e vocês conhecem outras coisas que podem ser brancas como a Lua?”, ao que as crianças automaticamente respondem “branca como a neve” e, depois acrescentei com um exemplo visível “e pode ser branca como o algodão”, tirando do bolso um bocado de algodão. As crianças apresentaram mais exemplos como, “a barba do Pai Natal”.

Depois deste diálogo, as crianças elaboraram em conjunto uma história com base no que estava presente no cenário de Natal.

BR: “Era uma vez o Pai Natal que deixou os presentes”.

VA: “debaixo da árvore de Natal”.

EE: “Que estava aonde? Na sala? Na cozinha?”

Grupo: “Na sala!”

VA: “a árvore de Natal tinha uma estrela e bolas e um brinquedo!”
VA: “e a menina abriu a prenda”.

Contudo, ainda, era necessário fazer perguntas que orientassem a construção / desenvolvimento da narrativa, de modo a responderem às categorias da narrativa.

EE: “E quem são estas personagens?”
Grupo: “A mãe, o pai e a filha”.
EE: “E o que está a menina a fazer?”
Grupo. “Abrir o presente”.

Mais uma vez, as perguntas orientadoras foram necessárias para que as crianças explorassem mais estas personagens e que as descrevessem, de acordo com as suas características físicas e psicológicas. Houve a necessidade de apresentar opções de resposta às crianças, de modo a que as crianças participassem com mais atenção e alargar, assim, o seu vocabulário. Aqui as crianças revelaram atenção, pois repararam nas personagens, no que tinham vestido, nas suas expressões. Após essas questões orientadoras, “como é a menina? e a mãe? e o pai?”, “o que tem a menina vestido? e a mãe? e o pai?” e, ainda, “estarão eles contentes? felizes?”, as crianças respondiam sem qualquer dificuldade em identificar, obtendo respostas como “cabelo castanho”, “um vestido cor-de-rosa”, “o pai tem uma camisola azul”, “a menina tem uma camisola azul”, “estão contentes”.

Em relação às narrativas produzida, usando um cenário, as crianças mostraram muito interesse. A preocupação, por parte da EE, com o espaço foi grande, pois como se tratava de um material que exigia das crianças uma boa observação, foi importante encontrar a posição ou o espaço certo para ele, proporcionando uma boa visibilidade e que as crianças estivessem bem posicionadas e confortáveis no local. Também, como forma de fugir à rotina, optei por elaborar um material diferente e com dimensões fora das normais e colocá-lo num lugar que obrigava a uma mudança do espaço e da disposição das crianças. Optei por criar o material para esta implementação, de modo a reunir nela os elementos importantes para a elaboração das narrativas, apostando nas cores e na estética do mesmo e, ainda, nas dimensões, de modo a chamar a atenção e incrementar a curiosidade das crianças.

Estas, mais uma vez, mostraram-se interessadas em expor e contribuir para o desenvolvimento da narrativa, contudo, as crianças mais tímidas que não participavam

espontaneamente, foram sempre desafiadas com questões orientadoras que incentivassem a sua participação.

3.8.5. “Gavetinhas mágicas”

Exploração e análise da atividade: A atividade iniciou com um pequeno diálogo sobre o material ali exposto, uma vez que se tratava de uma cómoda com quatro gavetas.

EE: “Sabem o que é isto? Já viram uma assim parecida em casa?”

SG: “Tem gavetas!”

EV: “Eu também tenho uma coisa igual a essa!”

EE: “Sabem como se chama? Cómoda!”

Grupo: “Eu tenho!”

EE: “É onde arrumamos a roupinha. Aqui nas gavetas.”

Após este diálogo e depois de explicar às crianças em que consistia em atividade, as imagens foram retiradas da cómoda e ficou ao critério da EE montar a sequência para que as crianças logo pudessem contar uma história com base naquelas imagens. As imagens estavam expostas no tapete para que as crianças conseguissem todas visualizar, começando por analisar com o grupo as imagens ali expostas, de modo a perceber se o grupo compreendia as ilustrações, isto é, aquilo que cada imagem ilustrava. As crianças contaram com o apoio da EE, mais uma vez, para orientar as suas narrativas e sempre que sentiam alguma dificuldade em desenvolver a narrativa.

EE: “Aqui está a nossa história! Então, o que é que nós temos aqui?”

Crianças: “O sol!”

EE: “E aqui?”

Crianças: “Uma menina!”

EE: “O que está a menina a fazer?”

SG: “Um trabalho!”

EE: “Então, é de manhã. A menina foi para a escola. E, depois?”

Crianças: “O lanche!”

EE: “E, depois, ela está aqui com quem?”

VA: “Uma menina. É a professora!”

TV: “É a mãe!”

EE: “O que estão elas a fazer?”

SG: “A lavar a loiça!”

EE: “E, depois, o que temos aqui?”

VA: “A lua!”

EE: “Então, ficou de noite! E temos a menina com quem?”

Crianças: “A avó!”

EE: “O que é que avó está a fazer?”

VA: “A ler uma história à menina!”

EE: “E, depois?”

Crianças: “Está a dormir!”

Devo salientar que este material – a cómoda – acompanhou as crianças durante várias atividades.

Nesta atividade em concreto, a EE escolheu as ilustrações que facilitassem o desenrolar de narrativas por parte das crianças. Optou-se por alguns conjuntos de ilustrações para privilegiar ao máximo os elementos essenciais para o desenvolvimento de narrativas, investindo na localização temporal, tendo ilustrações que retratassem o tempo, depois a nível de localização espacial, mais as personagens presentes nas ilustrações.

Foi possível detetar nas narrativas ou nas apreciações das crianças algumas expressões que evidenciam esses conhecimentos.

SG: “Vai ser dia e depois vai ser noite”.

SG: “Era uma vez a Lua que estava no céu a brilhar. Estava a Lua e as estrelas”.

EV: “Era de noite”.

VA: “Era de dia”.

TV: “Era um dia de sol”.

No que diz respeito às personagens, as crianças afirmaram algumas vezes “e, depois, a menina foi lavar a loiça”, “a menina estava a ler uma história com a avó”. Em relação à localização espacial, também, as crianças que participaram com as suas narrativas referiram referências espaciais importantes para a narrativa, como “e foi para a escola” e “foi para casa”.

A nível de ações, sequencialização das mesmas e a descrição, as crianças acabaram por referir que “a menina acordou”, “lançou o lanche”, “lavou a loiça do lanche”, “a menina estava a ler uma história com a avó”, “foi dormir”, “o sol apareceu”, “foi para a escola”, “foi para casa” e, ainda, foi possível verificar a existência de conectores de ligação entre os eventos, os habituais “depois” e “e”, surgindo outros dois “para” e “porque”. A nível do desfecho, a maioria das crianças que foi solicitada para criar a sua história, acabavam-na com “foi dormir”.

De referir que as crianças respeitaram a sua vez, levantando o braço e esperando que a EE dessa permissão para participarem com as suas histórias, também houve um clima de interajuda quando foi solicitado, pela EE. Assim, quando uma criança revelava algumas dificuldades em desenvolver uma narrativa, contava com o apoio das outras

crianças e da EE. As crianças tiveram sempre a ajuda da educadora, através de perguntas orientadoras durante a construção das histórias.

EV: “Era de noite e a menina estava a ler uma história com a avó.”

EE: “E depois?”

EV: “Foram dormir.”

EE: “E depois?”

EV: “O sol apareceu.”

EE: “Então era de manhã!”

EV: “Ela acordou!”

EE: “E foi para onde?”

EV: “Para a escola!”

EE: “O que fez na escola?”

EV: “Arrumou tudo!”

EE: “Os brinquedos?”

EV: “Sim.”

EE: “E depois?”

EV: “Lanchou!”

EE: “Onde lanchou?”

EV: “Em casa. E, depois, ajudou a irmã a lavar a loiça.”

Este desafio, em particular, contou com a participação espontânea de crianças que, normalmente, participavam nestes momentos com incentivos persistentes da EE.

Nesta fase, principalmente devido à forma como as ilustrações são apresentadas às crianças e devido às orientações dadas pela EE, as crianças começaram a criar um início e um fim para as histórias de forma espontânea, não sendo já necessária a intervenção da EE com perguntas orientadoras. Nesta atividade, foi visível como surgiu o desfecho da história, isto é, terminando com uma ação que fecha a narrativa.

3.9. Análise e interpretação dos testes

3.9.1. Teste Inicial /Diagnóstico:

Quadro 5. Análise do teste inicial/ diagnóstico

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO		EV	VA	ML	SG	TV
Categorias de Análise	Quando? (Localização temporal)	Não referiu	Não referiu	Não referiu	Não referiu	Não referiu
	Onde? (Localização espacial)	“no carro na cadeira”	“andar no comboio”	“foi de autocarro”	“autocarro”	“está num barco”
	Quem? (Personagens)	“Uma menina”; “o polícia”; “o papá dela”; “a mamã”	“A menina”; “o senhor”	“A menina”; “o lobo”	“Uma menina”; “o pai”; “o avô”	“A menina” (a Clara); “o velhinho”; “o senhor”
	O quê? (Acontecimento principal)	“está sentada no carro, na cadeira”	“a menina queria andar de comboio”	“ela foi de autocarro”	?	“está a pôr dinheiro aqui, para ir para o barco”;
	E quê? (Sequencialização de eventos/ descrição)	“está a dar um papel”; “está sentada com o papá dela”	“deu isto ao senhor”; “ela estava a tocar e o senhor deixou-a sair”	“ela tocou no botão”; “veio o lobo porque queria conquistar o autocarro”;	“ela sentou-se”; “e, depois, ela saiu do autocarro”	“ela está a dar uma coisa ao senhor”; “sentou-se à beira de um velhinho”
	Como terminou? (Desfecho)	“e, depois, foram embora, abriu a porta de casa” “a mamã foi embora”	“e a paragem parou” (o autocarro parou na paragem)	“levou-a para casa”	“e foi para casa”	“ela foi embora”
	Utilização de conectores	“e”; “depois”;	“e”; “depois”	“e”; “depois”; “porque”	“e”; “depois”	“e”; “depois”; “para”

(?): não referiu

Interpretação: De acordo com a análise do teste inicial, constatou-se que as crianças não utilizam expressões de localização temporal, como, “era uma vez” ou “um dia”, para iniciarem as suas histórias, referindo no início da história a personagem, por exemplo, “a menina”. Após as crianças analisarem as imagens que compõem o teste inicial, referiram o acontecimento principal seguido de uma sequencialização de eventos acompanhado das respetivas descrições das ações observadas.

Também, identificaram junto das imagens as personagens da história, contudo só uma das crianças se destacou por acrescentar à sua história outra personagem, “o lobo”, que faz com que a sua história se destaque um pouco das outras pela utilização de uma personagem que partiu do seu imaginário.

Devo salientar, ainda, que as questões orientadoras foram bastante necessárias nesta primeira fase, ou seja, estas foram necessárias para as crianças desenvolverem as suas narrativas, respeitando as categorias que lhe estão associadas. Por isso, o papel da EE foi essencial para que houvesse alguma evolução por parte das crianças. O grupo ainda se encontra numa fase inicial de criação e construção das suas narrativas, daí existir uma maior orientação da parte da EE. Futuramente, prevê-se que o trabalho se foque em produções orais mais autónomas por parte das crianças

3.9.1. Teste de Avaliação Final:

Quadro 6. Análise do teste de avaliação final

	IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO	EV	VA	ML	SG	TV
Categorias de Análise	Quando? (Localização temporal)	“Era uma vez”	“Era uma vez”	“Era uma vez”; “estava sol”	“Era uma vez”; “estava bom tempo”	-
	Onde? (Localização espacial)	“pelo parque”	“ao parque”	“parque infantil”	“andava no parque”	-
	Quem? (Personagens)	“o Pedro e o Hugo”	“o Manuel”	“um menino chamado Pedro”	“o Pedro”; “os amigos”	-
	O quê? (Acontecimento principal)	“estavam a passear pelo parque”	“ele foi ao parque”	“Ele foi ao parque infantil”	“andava no parque com os amigos”	-
	E quê? (Sequencialização de eventos/ descrição)	Não referiu	“ele foi ao parque com os amigos”; “ele andou no escorrega, foi à caixa de areia e nos baloiços”	“Foi brincar no escorrega, no cavalo, na areia e no baloiço”; “Ele andou com os amigos”	“a brincar na casa da árvore e no escorrega”	-
	Como terminou? (Desfecho)	“e, depois, foram dormir”	“E, depois, foram embora”	“E foram embora”	“foram para casa, beberam o leite e foram dormir”	-
	Utilização de conectores	“depois”; “e”; “para”; “porque”	“depois”; “e”; “para”; “porque”	“depois”; “e”; “para”; “porque”	“depois”; “e”	-

(-): não realizou o teste

NOTA: a criança TV apresenta em todas as categorias com um (-), pois a mesma acabou por não estar presente no contexto educativo, quando se realizou o teste de avaliação final.

Interpretação: Depois de analisar as crianças no teste final, foi possível concluir que as crianças continuam a identificar as personagens da história, referem o tempo e espaço onde se desenrola a história, abordando nas suas narrativas o acontecimento principal, seguido da sequencialização de ações e as respetivas descrições, contudo uma das crianças acabou por não dar continuidade ao acontecimento principal.

Em alguns casos, as crianças não chegaram a mencionar uma localização temporal específica, apenas a expressão “era uma vez” sendo que só duas crianças mencionaram um aspeto ligado à localização temporal.

Nesta fase final, as crianças que integraram neste grupo utilizaram as expressões ligadas à localização temporal, comuns nas narrativas, como por exemplo, “era uma vez”, bem como os conectores essenciais para ligar e tornar a narrativa mais fluída e clara, mencionadas anteriormente no teste inicial, isto é, “e” “depois”, “e depois”, “para”, “porque”. De referir que os dois últimos não estavam presentes no teste inicial.

Não obstante os aspetos referidos, verifica-se que as crianças não apresentam características físicas e psicológicas das personagens de forma espontânea, só o fazendo sendo induzidas por questões orientadoras.

E, por último, os desfechos criados pelas crianças manifestaram-se claros, criando sempre um término para a história.

4. CONCLUSÃO

Nesta secção, estão presentes as conclusões do estudo, segundo as questões de investigação traçadas. De seguida, apontam-se algumas limitações do estudo e recomendações que possam, de certo modo, ajudar futuras pesquisas.

Em seguida, retomam-se as questões iniciais de investigação para as quais foram estabelecidas respostas apoiadas nos resultados obtidos no estudo aqui apresentado “A voz narrativa das crianças: uma experiência na Educação Pré-Escolar”.

4.1. Conclusões do estudo

Este estudo foi realizado com o intuito de as crianças, de uma forma lúdica, desenvolverem a estrutura narrativa, dando voz às suas histórias criadas com o apoio de materiais pictóricos. Segundo Magalhães (2002),

tão importante como ouvir contar e ler histórias é intervir nos mundos possíveis criados por meio da linguagem, comentando, antecipando, alterando, assumindo progressivamente o papel de narrador, recontando as histórias mais conhecidas, contando as histórias da experiência pessoal, inventando (p. 28).

O estudo aqui apresentado partiu da questão: de que forma é possível desenvolver a voz narrativa da criança com recurso a elementos ilustrativos? Para tal, formularam-se dois objetivos de investigação:

1. Compreender de que forma os elementos ilustrativos facilitam o desenvolvimento da narrativa na criança;
2. Apresentar um conjunto de propostas didáticas que facilitam o desenvolvimento da voz narrativa da criança.

O desenvolvimento deste projeto “A voz narrativa das crianças: uma experiência na EPE” nem sempre foi fácil, a nível da produção da linguagem oral, uma vez que o grupo mostrava uma heterogeneidade perante esta habilidade, em que algumas crianças se sentiam bastante à vontade para se expressarem enquanto outras demonstravam dificuldades a nível da expressão oral. Aliás, uma das grandes preocupações no início deste projeto de investigação foi construir algo que permitisse

contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral. Assim, segundo as OCEPE (2016), o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, traduz-se numa

vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação da informação necessária às aprendizagens em outras áreas do saber. (p. 62)

Para avaliar os resultados deste projeto é preciso que haja uma revisão do momento inicial da intervenção, em que, através do diagnóstico, as crianças apresentaram algumas dificuldades relacionadas com as produções orais, neste caso, a construção e criação de histórias e, ainda, dentro de um grupo de quatro crianças, que foram analisadas no teste inicial e final, só uma das crianças se destacou pela história que criou ter uma outra personagem que não fazia parte da sequência, sendo fruto da sua imaginação.

Sendo assim, após o teste diagnóstico se ter realizado com este grupo de crianças e, percebendo como as crianças se encontravam, foram planeadas cinco atividades com base em materiais pictóricos, com o intuito de estimular as mesmas para uma melhoria do desempenho face à produção de narrativas, de forma a perceberem implicitamente como funciona a estrutura de uma narrativa, através do ato de contarem histórias e, em simultâneo, desenvolverem a expressão da linguagem oral, pois, “a linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando” (Sim-Sim, 1998, p. 33).

Em relação ao teste diagnóstico inicial elaborado com os participantes, algumas crianças revelavam algumas dificuldades, apresentando uma escassa habilidade a nível de construção da narrativa, apresentando uma estrutura da narrativa muito simples e pouco coerente, sem um fio condutor entre aquilo que estavam a apresentar, uma espécie de ideias soltas e breves e estavam ainda sem qualquer tipo de motivação para responder ao teste. Porém, à medida que as atividades foram implementadas com estas crianças, aumentaram o seu interesse e a sua motivação. Houve uma grande preocupação em criar ambientes estimulantes para que as crianças se tornassem verdadeiras narradoras das suas histórias, tendo um papel bastante ativo na construção dos seus conhecimentos e motivando-as para estes desafios.

Após esta fase, realizaram-se algumas atividades relacionadas com esta temática em questão, contudo cinco delas foram destacadas neste estudo. As atividades foram desenvolvidas com todo o grupo de crianças, utilizando formas diversificadas e criativas para se trabalhar o motivo desta investigação e, por conseguinte, captar a atenção do grupo, e também, de maneira a motivá-lo com a atividade do início ao fim. Daí ter-se chegado à conclusão de que, de acordo com a faixa etária destas crianças, os materiais pictóricos seriam o melhor recurso, devido aos pormenores e às cores existentes neste tipo de materiais, ajudando as crianças, também, na leitura das mesmas e proporcionando histórias mais ricas. Como está referido anteriormente, segundo Magalhães (2002), o ato de contar histórias, utilizando imagens, permite que a criança comece a perceber de que forma se organiza um conto, tendo como apoio o adulto, que acaba por conseguir manipular as imagens e criar a sua própria narrativa, através delas.

Durante as primeiras narrativas do grupo, foi essencial o apoio da EE, colocando questões orientadoras de maneira a que as crianças desenvolvessem a narrativa de uma forma coerente e clara. O apoio dado às crianças centrou-se muito nas expressões iniciais características de uma narrativa, como por exemplo, “era uma vez”. Outra das orientações relacionou-se com a leitura das imagens e a direção correta para a criança ler as imagens como se estivessem a ler um livro de modo a perceberem que há uma sequência lógica entre elas. Desta forma, as crianças, sempre com o auxílio da EE, foram construindo as histórias seguindo categorias essenciais nas narrativas, como: localização espacial e temporal, personagens; acontecimento principal; sequencialização de eventos ou descrição de eventos; e, por último, o desfecho e, ainda, a utilização de conectores de ligação, mais uma vez, de forma a tornar a história mais coerente e clara.

Ao longo das atividades implementadas com o grupo de crianças e recorrendo a questões orientadoras, as crianças começaram a evoluir significativamente na construção das suas narrativas, surgindo as questões orientadoras como fundamentais para a produção das histórias.

Contudo, ao realizar o teste final, as crianças que participaram mostraram claramente uma vontade de participar, destacando-se duas dimensões, a sequencialização de eventos e o desfecho, sem a presença de perguntas orientadoras para estas duas categorias. No decorrer das intervenções, foi notória uma outra evolução, já que a construção de narrativas permitiu que desenvolvessem competências

essenciais, como a criatividade. De facto, na hora de brincar, como foi observado, as crianças criaram a brincadeira do “era uma vez” e, muitas vezes, atribuem nomes das personagens aos colegas. Segundo Magalhães (2002), o contar histórias acaba por encorajar a criança a explorar, também, o seu mundo. Daí, ser tão importante que o adulto, segundo as OCEPE (2016), crie um ambiente estimulante para que a criança desenvolva os seus interesses e curiosidades. Por fim, a nível da participação de algumas crianças, muitas mostraram estar mais desinibidas e interessadas em partilhar as suas histórias, quando, numa fase inicial não o faziam, recusando-se mesmo a participar.

Não obstante este desenvolvimento, as narrativas das crianças não continham descrições dos eventos, nem caracterização física e psicológica das personagens, elementos que só surgiam com perguntas orientadoras.

Finalmente, e respondendo à questão de partida, é possível que as crianças, pela sua voz, consigam desenvolver a narrativa, utilizando material pictórico, tendo o adulto como um apoio.

Para que este processo seja mais fácil para a criança, este deve contar com o material pictórico, de forma a facilitar e orientar o discurso da criança, sobretudo no seu conteúdo. Além disso, nesta fase, a imagem substitui muito bem as palavras que não estão presentes.

Em suma, este estudo vem corroborar a importância de o Educador ser o verdadeiro apoio da criança, não lhe revelando as respostas para tudo, mas conduzir a criança para a descoberta e aquisição de conhecimentos. Neste caso, o papel da EE foi fundamental, concluindo-se que as questões orientadoras que colocou permitiram o desenvolvimento da voz narrativa da criança. Também houve a preocupação de as crianças se expressarem a nível oral mais ativamente e tendo um papel, mais uma vez, ativo na construção dos seus próprios conhecimentos, pois deu-se a oportunidade à criança para se expressar livremente, contribuindo para o seu próprio crescimento linguístico.

4.2. Limitações do estudo e recomendações para futuros estudos

Por mais que seja a satisfação sentida em relação à investigação efetuada, é normal que haja em qualquer investigação a existência de algumas limitações, por isso, ser importante fazer alusão às mesmas. A primeira e, talvez, a mais importante, está relacionada com a duração da investigação, que decorreu num período de tempo muito restrito. Um tempo mais alargado possibilitaria mais intervenções em contexto educativo, o que permitiria conclusões mais seguras sobre a evolução dos elementos intervenientes no estudo, uma vez que os ritmos de desenvolvimento de cada criança são diferentes. Também, seria importantíssimo para o estudo em causa acompanhar as evoluções individuais de cada criança, tendo, assim, uma melhor perceção do trajeto de cada criança e, ainda, juntar ao estudo possíveis considerações e conclusões que com este curto período de avaliação não foi possível obter.

A segunda centra-se no papel de EE e investigadora, pois a junção destes dois papéis nem sempre permite vivenciar as experiências com as crianças de forma tranquila, pois há sempre uma preocupação constante com o projeto.

Nesta investigação, o domínio que se destacou foi o da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita, devido às necessidades do grupo de crianças. Caso existisse a possibilidade de alongar o período de investigação, seria importante interligar este domínio mais a temática desta investigação com outras áreas e domínios presentes na EPE.

E, por último, uma das recomendações propostas foca-se no qual pertinente seria levar esta investigação a outras salas / a outros grupos de crianças, pois seria bastante interessante e enriquecedor entender como outras crianças da mesma faixa etária ou não constroem/ criam narrativas, utilizando materiais pictóricos desde uma fase inicial, analisando as suas evoluções.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Finalizada a minha Prática de Ensino Supervisionada chega a altura de refletir acerca desse percurso e sobre as experiências vivenciadas durante este período, que foi bastante importante a nível de conhecimentos em relação à área como a nível pessoal. Um percurso carregado de muitas emoções e de conquistas e vivências que guardo com muito carinho e respeito.

Este percurso dividiu-se em dois destinos que pertencem somente à PES, mais propriamente à EPE, onde cada um tem as suas características e peculiaridades que diferem tanto num como no outro. A creche foi a primeira viagem e dela fizeram parte um grupo de crianças com idades compreendidas entre os cinco meses e um ano de idade. De referir que esta fase “é marcada por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem, que deve, necessariamente, ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações, que compreendem a creche [...] como um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 11). Esta experiência fez com que o meu olhar sobre a creche mudasse, pois no início para mim este tipo de contexto só se dedicava a assistir as crianças, quando os pais não o podiam fazer, retirando todo o valor e importância que este tipo de contexto têm e devem de ter. Por isso, é muito importante que nesta fase da PES haja um conhecimento sobre este tipo de contexto educativo e, como tantas vezes foi mencionado nas disciplinas que integram este Mestrado, devemos nesta etapa dar o devido valor à criança, atribuindo-lhe o papel de protagonista das suas próprias aprendizagens, tendo um papel fundamental e ativo na construção do seu próprio eu e do mundo que a rodeia. Considerando todos os pontos anteriores, acredito que todas as intervenções implementadas neste contexto visaram respeitar a criança enquanto protagonista e ativo na construção das suas aprendizagens, favorecendo, sempre, o ambiente a seu redor para que fosse rico em estímulos e proporciona-se oportunidades de aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Existiu sempre uma preocupação na hora de planear as atividades, recorrendo sempre a materiais lúdicas, de modo a estimular a criança e desafiando-a sempre, isto é, de atividade para atividade, dando um grau de complexidade de um grupo para o outro.

O berçário que se traduziu num dos contextos que mais me marcaram pelo crescimento tão significativo e visível das crianças a em cada semana. Damos prioridade a atividades ligadas à estimulação sensorial, através do tapete sensorial, que continham diferentes materiais, atividades ligadas aos sons, colocando em balões diferentes materiais e estimular a criança, através da manipulação, para a audição dos mesmos. Houve sempre a preocupação de as crianças estimularem estes mesmos objetos, tornando-os reais, permitindo às crianças manipularem, tocarem e sentirem os diferentes materiais durante as atividades implementadas.

Na sala de um ano, houve a preocupação de estimular as crianças para o desenvolvimento oral das crianças e para o alargamento do campo lexical do grupo em questão, desenvolvendo junto deles atividades diversificadas e criativas, como a criação de um jardim zoológico com os animais da selva em grande grupo, desde jogos ligados ao desenvolvimento motor e cognitivo onde se trabalhou a temática das cores, jogos de correspondência a trabalhar as cores, e, ainda, proporcionar ao grupo momentos de leitura breves de histórias , cativando os grupos, estimulando sempre o mundo encantado / imaginário de cada um.

Em relação à sala de dois anos, as atividades e o grau de complexidade variaram um pouco em relação aos grupos anteriores, pois trabalhou-se no sentido de o tempo de estímulo/ atividade/ atenção ser mais longo. Tanto na sala de um ano e na sala de dois já estavam enraizadas algumas rotinas importantes, como *os Bons Dias* ou a contagem das crianças presentes na sala. Mas só neste contexto, da sala dos dois anos, é que se verificou uma valorização de introdução de rotinas mais completas, como a verificação das presenças do dia, uma vez que as rotinas começam a ser possíveis de realizar nesta fase em contexto educativo. É importante perceber, também, neste tipo de contexto educativo a importância dos vínculos que as crianças já trazem entre as crianças e os seus familiares, daí ser importante que os profissionais desta área estabeleçam laços, para que a criança se sinta segura e acarinhada por quem a acompanha e cuida enquanto está presente no contexto. É, também, importante que se crie entre os profissionais/ creche e a família uma boa relação para que a criança sinta que os pais confiam naqueles profissionais, isto é, existir uma relação de confiança entre eles, para que a criança se desenvolva e cresça num ambiente feliz. Não só as crianças devem sentir esse carinho e confiança por parte dos profissionais que trabalham na

creche e a favor do crescimento da criança, mas os pais, também, devem sentir-se parte da comunidade educativa, onde a sua participação e papel ativo é importante e contribui favoravelmente para o bom crescimento da criança, daí ser tão importante existir uma articulação e troca de informação sempre que necessário entre a família e os profissionais desta área.

O pré-escolar foi a última paragem desta grande e rica viagem e onde foi possível vivenciar outro tipo de abordagem e formas de trabalhar diferentes. As crianças com quem tive a possibilidade de contactar tinham idades compreendidas inicialmente entre os três anos de idade e pelo menos duas crianças, ainda, por cumprir esta idade. Durante o percurso da PES II, tive a ocasião de contactar com uma excelente equipa de profissionais, tanto a educadora que nos acompanhou e auxiliou ao longo da PES como da auxiliar que nos acolheu e nos integrou desde o início. Foi possível perceber que a educadora sempre motivou as crianças para a autonomia, como alimentar a criança para o conhecimento e a curiosidade sobre o mundo que a rodeia e o seu próprio eu. Foi fomentado, desde o início, pela educadora o diálogo entre o adulto e a criança, onde a criança era desafiada através de um ambiente estimulante e enriquecedor a nível de conhecimentos e aprendizagens. Nas práticas implementadas em contexto, foquei-me sempre nas necessidades das crianças, de modo a que se retirasse desses momentos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento cónico, dando voz ativa às crianças. Também privilegiei o trabalho em grande grupo e individualmente, percebendo que cada criança daquele grupo tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, que deve ser respeitado por quem a orienta.

Este caminho dentro da EPE traduziu-se num percurso bastante desafiador, pois tive de responder a múltiplos desafios. Sendo as crianças muito pequenas, foi necessário motivá-las e desenvolver variadas competências.

Assim, o grupo, apesar de ser homogéneo em termos de idades no início da PES, apresentava a nível de habilidade motoras e cognitivas algumas discrepâncias pois apercebi-me de que algumas delas eram bastante estimuladas a nível cognitivo e outras mais a nível motor. Não desviando muito do método de trabalho da educadora e dos seus incentivos, também, foi fulcral focar nas habilidades ligadas à manipulação de objetos, trabalhando, assim, a motricidade fina tão importante a ser desenvolvida nesta fase.

Esta viagem foi partilhada com um par pedagógico, destacando-se o companheirismo e a interajuda, fundamentais para um bom e cuidadoso planeamento das atividades, tendo em vista sempre o melhor para o grupo de crianças, trazendo sempre algo de novo para ele e promovendo o seu desenvolvimento integral.

Para a EPE é fundamental este conceito de desenvolvimento holístico, isto é, o “desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto”, onde a criança acaba por fazer a “atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Silva et al., 2016, p. 10).

Como EE e investigadora a exercer estes dois papéis fundamentais para a construção deste relatório, tornou-se um grande desafio, e confesso que me senti várias vezes preocupada em conciliar um papel com o outro, mas, agora, posso dizer que, ao trabalhar de uma forma organizada, esse processo de consolidação acaba por resultar positivamente. Ao ter estes dois papéis, consegui aperceber-me da evolução das crianças e utilizar essa informação na hora de planear as atividades. Ajudou, também, a perceber qual a melhor postura e discurso a adotar enquanto investigadora.

O planeamento das atividades revelou-se bastante importante nesta etapa, mas, o que se revelou mais desafiador foi colocar em prática, envolvendo as crianças nas atividades propostas. É importante referir que, a nível pessoal, a ansiedade e, por vezes, a insegurança tornaram-se grandes batalhas para mim, e foi difícil impedir que não interferissem no meu trabalho. Porém, no decorrer das semanas, a confiança e a segurança começaram a melhorar significativamente, pois, o grupo já não era totalmente desconhecido, antecipando as suas dificuldades, as estratégias que poderiam combater alguns contratempos. Sempre que as crianças apresentavam empenho e um aumento significativo no desempenho durante as implementações, também eu, enquanto EE, sentia confiança em continuar o caminho construído com eles.

Devo salientar a disponibilidade das educadoras cooperantes e os seus feedbacks em relação às atividades desenvolvidas em contexto, como a partilha das suas experiências que tanto nos ajudaram a construir as atividades, visando sempre o bem-estar das crianças no contexto, como formas e estratégias de ultrapassar os meus medos

e as minhas inseguranças. Com as orientações e o apoio dado, comecei a ter em atenção e a aperceber-me do quão importante é conhecer o grupo com quem estamos a trabalhar e adaptar cada atividade ao grupo, evitando, assim, as inseguranças e os medos em relação às atividades a serem implementadas.

Em suma, devo referir que, como investigadora e futura profissional, estou grata por estas experiências e vivências tão importantes para o futuro e que me deram um outro olhar sobre os contextos pelos quais passei, principalmente o contexto da creche que foi bastante surpreendente para mim, uma vez que nunca estive integrada neste tipo de contexto tão rico. Contudo, o que me deixou bastante orgulhosa e feliz foi a concretização desta temática com este grupo, pois sinto-me feliz por ter conseguido concretizá-lo, o que implicou grande dedicação da minha parte e o apoio da minha orientadora.

Termino, dizendo que, para mim, ser educadora também é saber ouvir a criança e o mundo imaginário dela e deixar que ela se expresse livremente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL Edições Técnicas.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, A. C. P., & Rosa, E. C. de S. (2010). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Retirado em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=P_qwDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=Ler+historias+na+educacao+pre+escolar&ots=ss7GcBq7y9&sig=X0TcYy-sqZAKDxSHERXoerpXAvs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true
- Bruner, J. (1991). A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. Retirado em https://www.academia.edu/37744879/BRUNER_J._-_A_CONSTRU%C3%87%C3%83O_NARRATIVA_da_REALIDADE_1991_-__.pdf
- Camargo, L. (1995). *A ilustração no livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *A Avaliação Em Creche: Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Couto, R.L.D.M (2013). *Narrativas orais de experiência pessoal: um enfoque laboviano*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Elliot, A. J. (1981). *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editors.

- Everaert-Desmedt, N. (1984). *Semiótica da narrativa: método e aplicações: texto literário, livro infantil, banda desenhada, publicidade, espaço*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Félix, M. I. V. (2015). *A importância das histórias na Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.
- Freitas, A. (2005). *O desenvolvimento narrativo na infância*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Gonçalves, O. F. (2002). *Viver Narrativamente. A Psicoterapia como Adjetivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Held, J. (1987). *Los niños y la literature fantástica. Función y poder de lo imaginário*. Barcelona: Paidós.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE,(2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Norte*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatísticas.
- Kishimoto, T. M., Santos, M. L. R., & Basílio, D. R. (2007). Narrativas Infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Revista Educação e Pesquisa*, 33(3), 427-444. Retirado em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3.pdf>
- Macedo, L., & Sperb, T. M. (2007). O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 12(3), 233-241. Retirado em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2007000300005>
- Magalhães, M. L. (2002). *Contar histórias*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho; Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit «littérature»? Paris: Hachette.*
- Oliveira, P. A. P. (2014). *Contar histórias com imagens: um estudo de caso no pré-escolar*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo- Escola Superior de Educação, Viana do Castelo.
- Rebelo, D., & Diniz, M. A. S. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Reis, C. M. M. dos. (2014). *Contar histórias na creche e no jardim-de-infância: um estudo sobre a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação, Setúbal.
- Rodrigues, S. E. da S. T. (2017). *Agora contas tu! O desenvolvimento da competência narrativa em crianças de uma sala de 5 anos*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Silva, M. G. S. P. C. da. (2010). *Literatura infantil e mediação leitora: do papel do mediador ao contexto de sala de aula*. (Dissertação de mestrado). Universidade da Beira Interior, Covilhã. Retirado em <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1801/1/Tese%20Gracinda%20Silva.pdf>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre a investigação qualitativa em educação matemática: O Estudo de caso. *Revista da ESE*, 5, 171–202.

Viana, F. L. P. (2001). *Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

ANEXOS

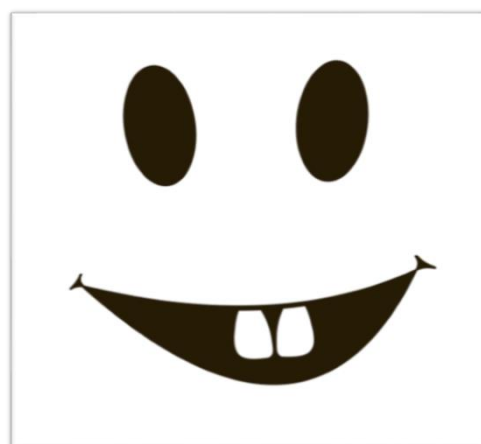
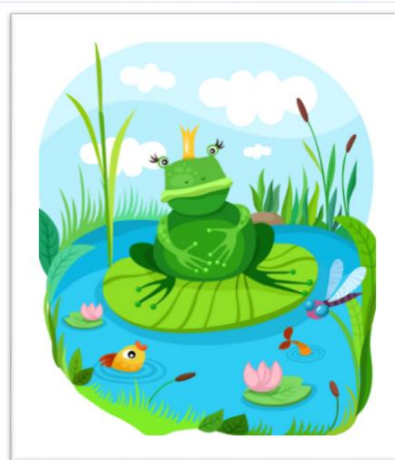
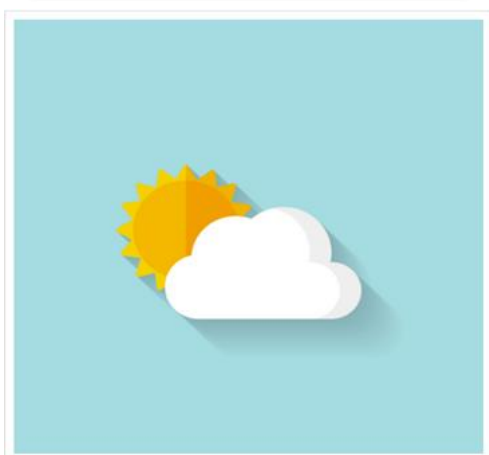
Anexo 1: Teste Inicial/ Diagnóstico (Sequência)



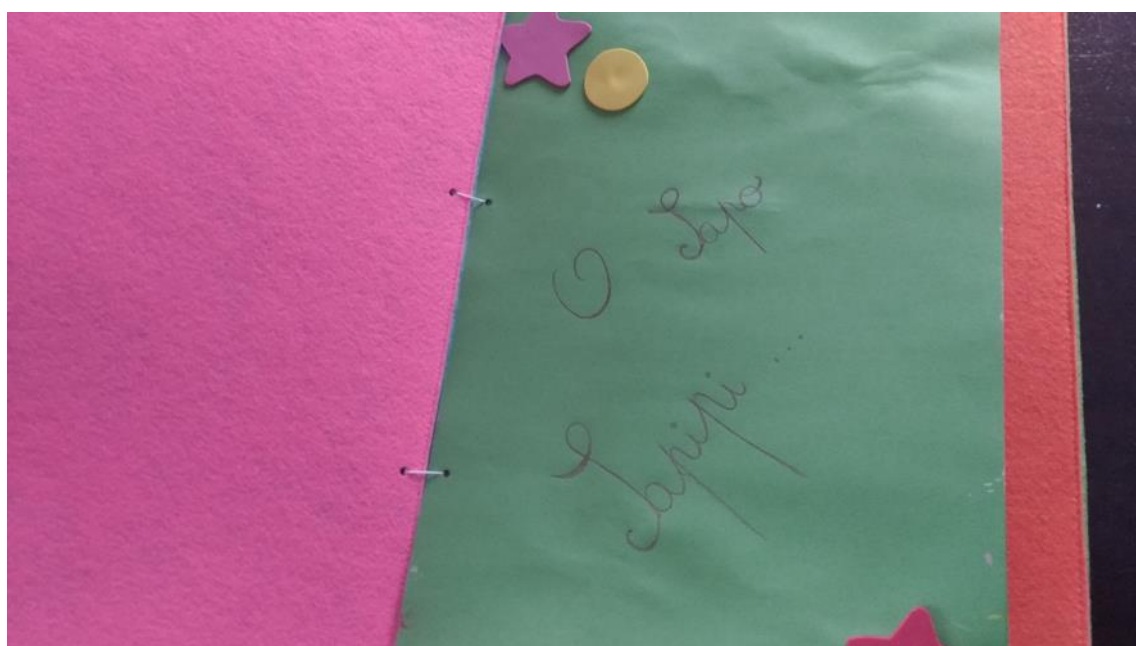
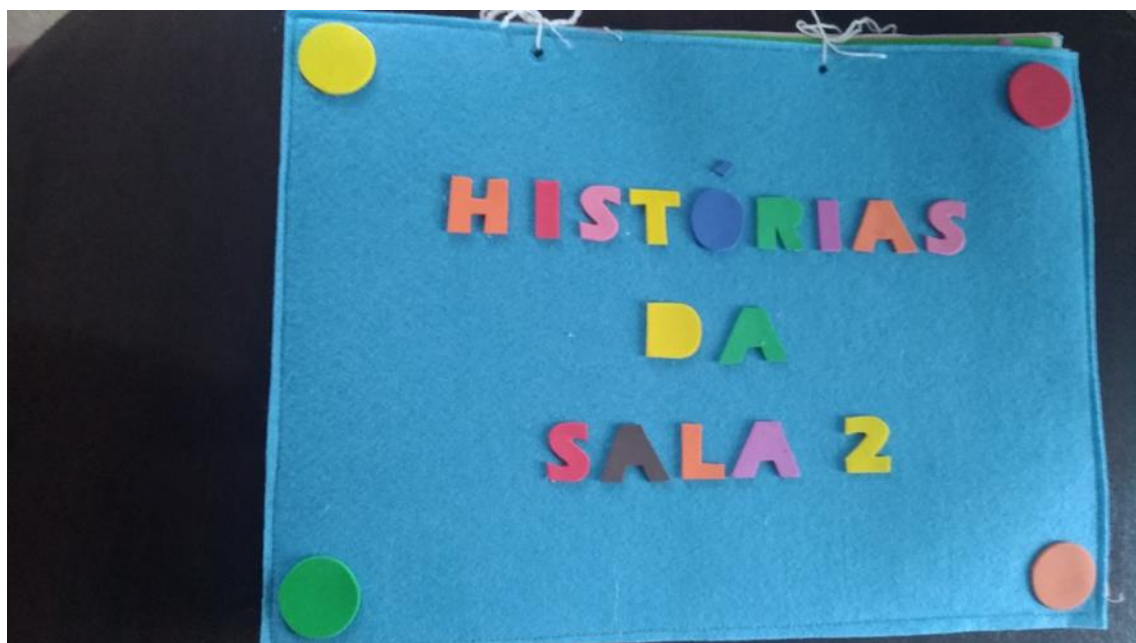
Anexo 2: Teste Final/ Avaliação

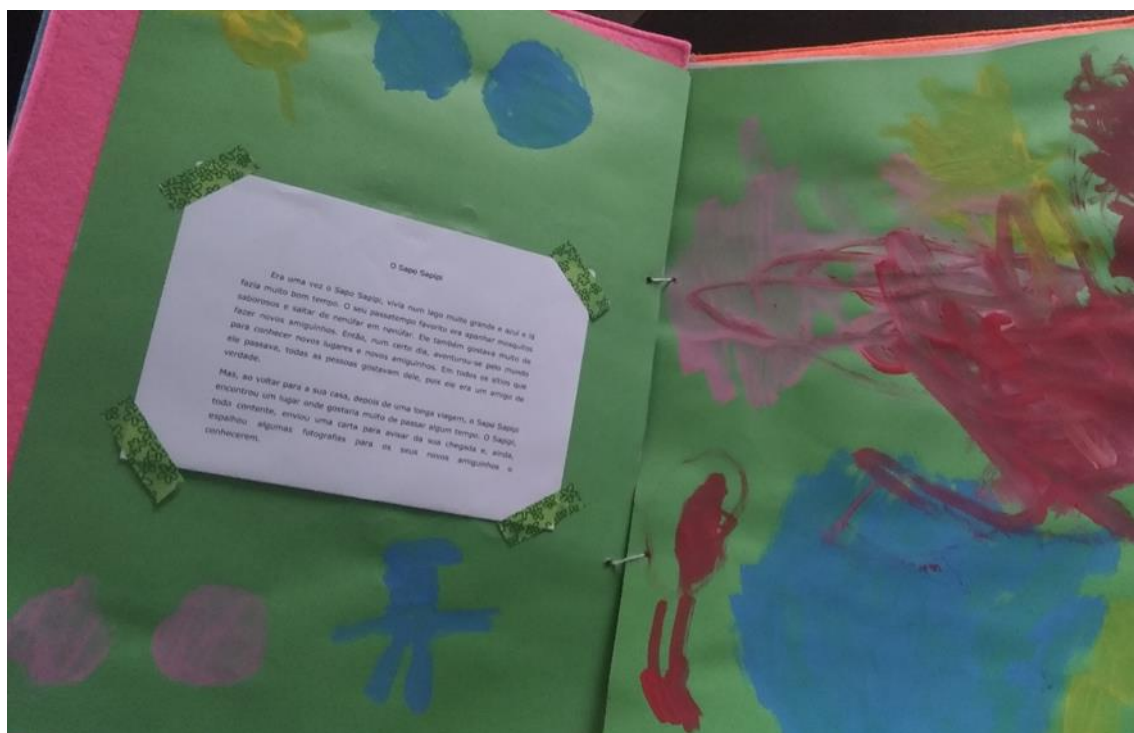
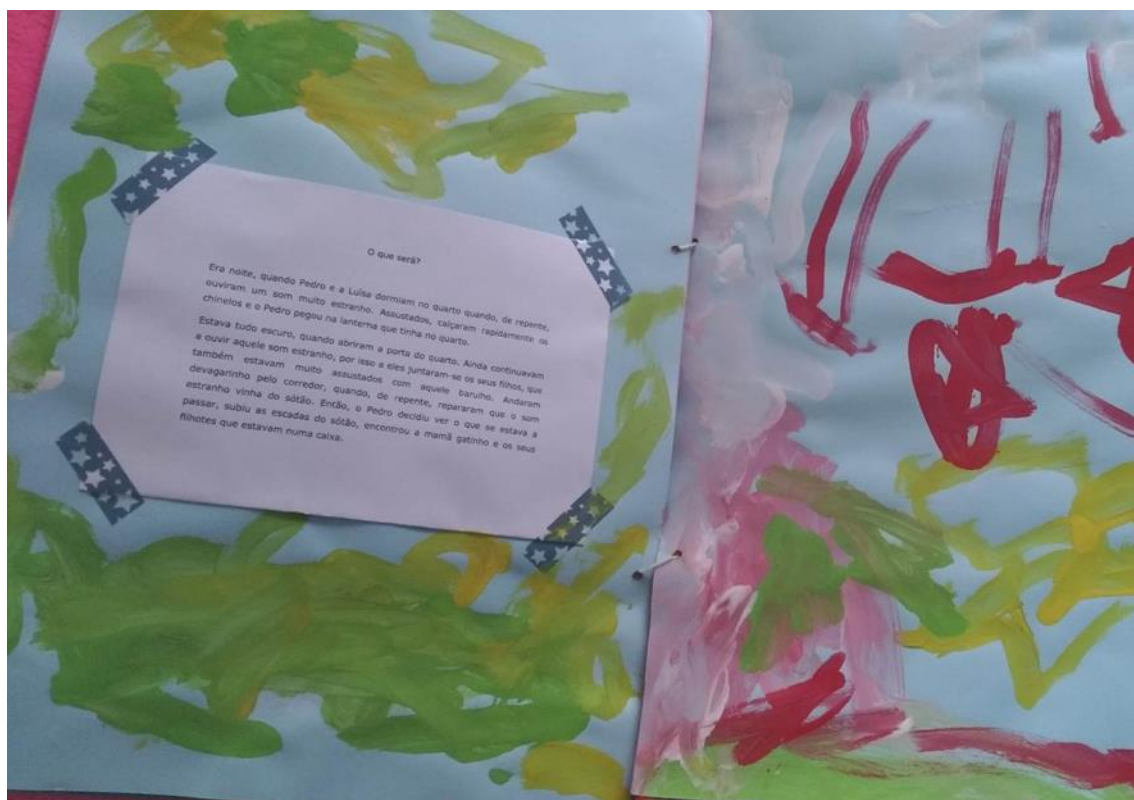


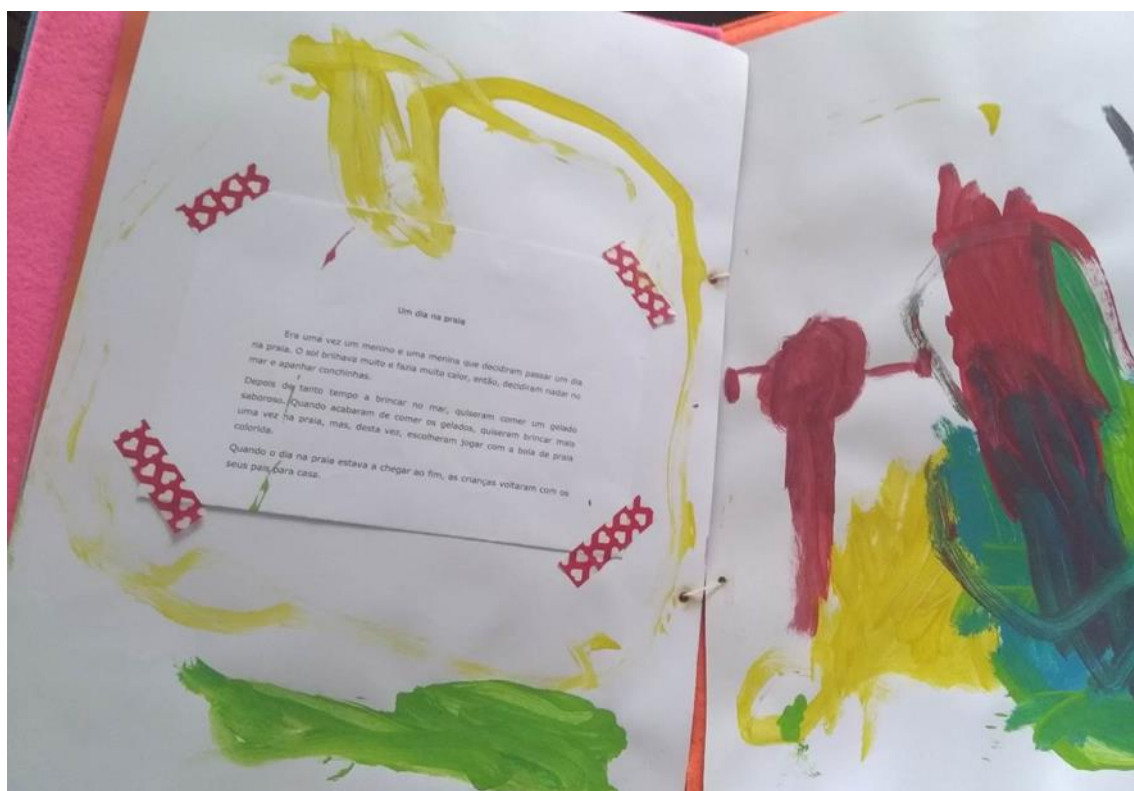
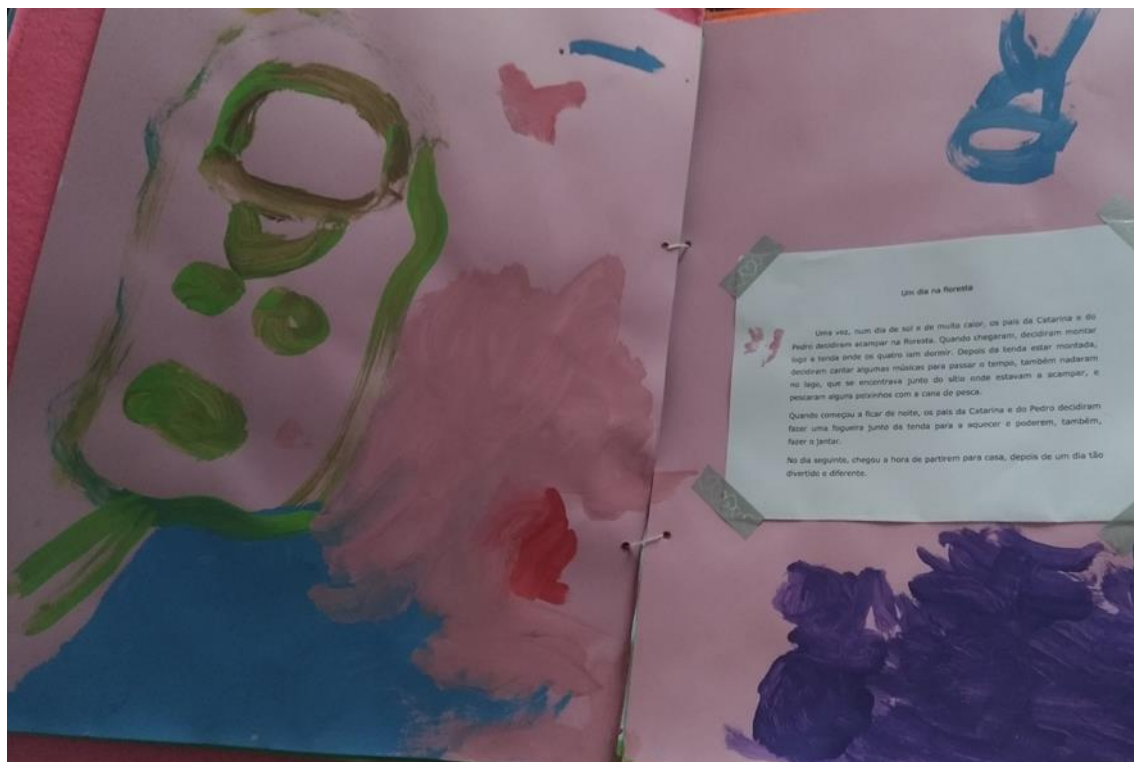
Anexo 3: História do Sapo Sapipi

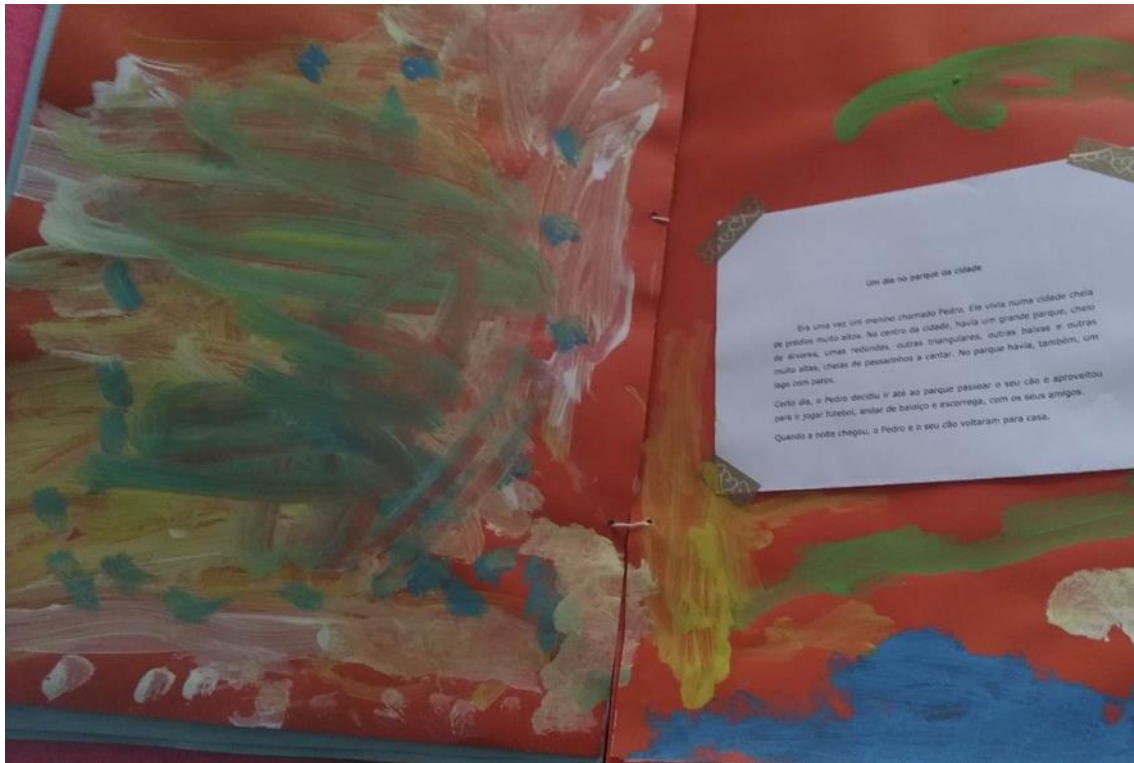


Anexo 4: Livro Final (contém algumas histórias criadas pelas crianças durante as atividades desenvolvidas)









Anexo 5: Planificação-Atividade 1



Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar



Planificação das Atividades

Responsável pela implementação: Bruna da Cunha Barbosa

Par Pedagógico: Rita Chavarria da Lomba e Bruna da Cunha Barbosa

Identificação do Jardim de Infância:

Data: 3 a 4 de Dezembro

Ambiente Educativo: Pré-Escolar

Parceiros Educativos: 1

Grupo: 17 crianças (7 raparigas e 10 rapazes) – (6 crianças com 2 anos e 11 com 3 anos de idade)

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades	Recursos materiais/espaços físicos	Avaliação
<p>Área de Formação Pessoal e Social (1) – (1.1; 1.2;1.3)</p> <p>Área de Expressão e Comunicação (2)</p>	<p><i>1. Socializar e respeitar os outros;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (1.2) Estabelecer diálogos; ▪ (1.3) Colaborar nas atividades desenvolvidas em grupo; 	<p>Quinta-Feira (03/01/2019)</p> <p>ROTINA</p> <p>Por volta das 9h20min, a E.E¹ dá início à sua implementação, mantendo o grupo sentado numa roda. Irá falar com as crianças sobre as férias, questionando-as sobre como foi o seu natal, se tiveram muitos brinquedos e com quem passaram</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avental das histórias; ▪ Imagens; ▪ Livro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responde às questões; ▪ Usa adjetivos para caracterizar as personagens; ▪ Descreve as imagens que

<p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (2.1)</u> – (2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (2.1.1) Desenvolver o gosto pela leitura através da criação de uma narrativa; ▪ (2.1.2) Explorar a linguagem de forma lúdica; ▪ (2.1.3) Estabelecer diálogos; ▪ (2.1.4) Desenvolver o vocabulário; ▪ (2.1.5) Desenvolver a narrativa através de material lúdico (avental); 	<p>o Natal, dando possibilidade às crianças para falarem sobre os seus interesses.</p> <p>Depois irá expor o “Avental das Histórias” às crianças, colocando perguntas, como,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ E.E: Sabem o que é isto que tenho aqui? ▪ R.E: Sim/Não. ▪ E.E: Sabem para o que serve? ▪ R.E: Sim/Não. ▪ E.E: Já viram alguma vez um avental? ▪ R.E: Sim/Não. ▪ E.E: Muito bem... Sabem, este avental é muito especial, porque este é mágico e é realmente muito especial, porque este traz escondido nestes bolsos, também eles, mágicos, imagens. ▪ Então, estão prontos, para conhecer a história que trago hoje, que vai sair deste avental? <p>As crianças vão narrar uma história com base no cenário e seguindo a questões orientadoras da E.E,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ E.E: O que estão a ver nesta na imagem que tirei do “Avental das 	<p>Gigante;</p>	<p>saem do avental;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cria uma narrativa com base na descrição das imagens
---	--	---	-----------------	--

		<p>Histórias”?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ R.E: Sim / Não. ▪ E.E: Estas são as personagens? ▪ R.E: Sim/Não. ▪ E.E: Temos um e uma... ▪ R.E: Menina/Menino. ▪ E.E: Será que eles eram primos, irmãos, amigos ... ▪ R.E: Irmãos/Primos/Amigos, ... ▪ E.E: Como é a menina? Tem cabelos de que cor? O que veste? ▪ R.E: Tem cabelos castanho, é magra, ▪ E.E: E o menino? ▪ R.E: Tem cabelo preto, é magro, ... ▪ E.E: o que estará a menina a fazer naquele sítio? ▪ R.E: Apanhar sol, estender a roupa, ... ▪ E.E: e o menino? ▪ R.E: Apanhar sol, apanhar peixe no rio, ... ▪ ... <p><u>NOTA: As perguntas elaboradas pela E.E serão elaboradas, de acordo com as imagens selecionadas para o “Avental das Histórias”.</u></p>		
--	--	---	--	--



		<p>Após este momento, a E.E dá por encerrada a narrativa da história criada pelas crianças, fazendo um breve resumo daquilo que foi narrado durante manipulação e a retirada das imagens dos bolsos.</p> <p>Aquando da chegada do recreio, a E.E pede ao grupo para se sentar no tapete e explica que trouxe de novo o “Livro Gigante” e que precisa da ajuda deles para descobrir a história nova que traz o livro.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ E.E: Agora, vou precisar muito da vossa ajuda para criar uma nova história para este livro tão grande. Vocês ajudam-me?”▪ R.E: Sim/Não. <p>As crianças ao iniciarem a sua narrativa irão ser acompanhadas com perguntas colocadas pela E.E, de maneira a orientar as mesmas na narrativa desenvolvida.</p>		
		Sexta-Feira		